ROK I. ZESZYT 5.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

WARSZAWA — 1929
SKŁAD GŁÓWNY: KSIĄŻNICA-ATLAS T. N. S. W.
NOWY ŚWIAT Nr. 59

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY i WYCHOWANIA

ROCZNIE z przesyłką pocztową	Zł.	6.00
ZESZYT POJEDYŃCZY	„	1.50
CENA OGŁOSZEŃ: po tekście cała strona	„	100.00
„ „ ½ strony	„	60.00
„ „ ¼ „	„	30.00

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

UWAGA. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Foksal 18, Biblioteka Ministerstwa W. R. i O. P.

ADMINISTRACJA: Warszawa, Bagatela 12.

SKŁAD GŁÓWNY: Książnica-Atlas T. N. S. W. w Warszawie, Nowy-Świat 59, we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

W roku 1930

OŚWIATA i WYCHOWANIE

będzie wychodzić jako MIESIĘCZNIK

z wyjątkiem lipca i sierpnia

WARUNKI PRENUMERATY:

Rocznie	10.—	zł.
Półrocznie: w I półroczu	6.—	„
w II „	4.—	„
Zeszyt pojedyńczy	1.50	„

Treść zeszytu 5 znajduje się na str. 3 okładki.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 150-76. 2532

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK I. LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1929 ZESZYT 5.

SZKOLNICTWO W POLSCE, JEGO POSTĘP I GŁÓWNE ZAGADNIENIA

Referat wygłoszony na kongresie w Helsingör (grupa VI) w dniu 13 sierpnia 1929 r.[1]

Organizacja i rozwój szkolnictwa i wychowania publicznego w Polsce odbywały się w warunkach zupełnie wyjątkowych. Obecne Państwo Polskie istnieje dopiero lat kilkanaście. Jest to okres czasu zbyt mały, ażeby naród, wczoraj jeszcze rozszarpany na trzy dzielnice, wchodzące w skład trzech obcych mocarstw, mógł całkowicie odrobić klęski przeszłości i wznieść się pod każdym względem na poziom krajów najbardziej cywilizowanych. To też zagadnienia nauczania i wychowania publicznego w Polsce musiały być, częściowo przynajmniej, odmienne od tych, jakie spotykamy na Zachodzie, a postęp, choć bardzo znaczny, musiał być względny.

Oczywiście, pomimo wielkiego zapału i wytężonej pracy, której zbiorowym dowodem — Wystawa Poznańska, nie zdołalibyśmy byli w tym krótkim okresie czasu uczynić i takich postępów, jakie uczyniliśmy, gdybyśmy nie byli spadkobiercami wiekowej i bogatej kultury narodowej. Tłumiona przez prawie 150 lat w dobie rozbiorów (1772—1795—1918), pozostawiła nam ona jednak dość pierwiastków twórczych, dość wzorów do naśladowania, dość wreszcie sił żywotnych do jej kontynuowania i rozwijania.

[1] Wypowiedziany w języku francuskim, referat ten, obecnie nieco zmodyfikowany, ma być drukowany w przekładzie angielskim w czasopiśmie pedagogicznem „The New Era", w numerze poświęconym szkolnictwu polskiemu.

Niechaj mi tedy wolno będzie przypomnieć kilka faktów z dziejów naszej kultury, nieobojętnych dla rozwoju i postępu naszej oświaty i wychowania w nowej Polsce.

Przyjąwszy w X-ym wieku (r. 965) chrześcijaństwo z Rzymu, Polska poczyna rozwijać się pod dobroczynnym wpływem cywilizacji łacińskiej. Rozwój oświaty postępuje tak szybko, iż jeszcze w ciągu wieków średnich powstaje w Krakowie uniwersytet, założony przez Kazimierza Wielkiego (1364); jest on jednym z najdawniejszych w Europie środkowej: Kopernik odbywał w nim później swe studja i pierwsze swe czynił obserwacje astronomiczne. Przez szereg wieków następnie Polska szerzy światło na Wschodzie, zakładając uniwersytety w Wilnie i we Lwowie, ochraniając równocześnie swemi piersiami i krwią Europę przed najazdami ludów wschodnich i pozwalając ludom zachodnim rozwijać się swobodnie. A gdy spełniła rolę przedmurza, uległa przemocy trzech sąsiadów, którzy rozdarli ją na trzy części. Głosem protestu i żywotności Polski upadającej było stworzenie przez nią — w ostatnich latach jej bytu — dwu wielkich dzieł kulturalnych: Komisji Edukacji Narodowej (1773) i Konstytucji 3-go Maja (1791). Komisja Edukacyjna była pierwszem w Europie ministerjum oświaty, a zarazem pierwszą instytucją publiczną, która, korzystając między innemi z idej pedagogicznych i dydaktycznych J. J. Rousseau'a, przystąpiła do realizowania wychowania na zasadach nowoczesnych, t. j. wychowania opartego nie na przymusie, lecz na zrozumieniu natury i duszy dziecka i wychowanka. Wraz z Konstytucją 3-go Maja (1791), jedną z pierwszych konstytucyj demokratycznych w Europie, była Komisja Edukacyjna wspaniałym testamentem, jakiego żaden naród upadający nigdy po sobie nie pozostawił.

Ale rzecz dziwna, w okresie swej niewoli politycznej naród polski okazuje niemniejszą żywotność. Nietylko nie przestaje żyć, ale wytwarza nowe wartości. Wszystko, co Polska stworzyła najwybitniejszego w dziedzinie sztuki, należy do tego okresu. Nigdy na grobie politycznie pogrzebanego narodu nie powstaje tyle i tak pięknych kwiatów, co na grobie Polski wykreślonej z karty Europy. Poezje Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego należą do

najbardziej oryginalnych i najpotężniejszych przejawów poezji romantyczno-narodowej wogóle. W malarstwie Grottger i Matejko, w muzyce Moniuszko i Szopen, w powieści Sienkiewicz i Reymont, laureaci nagrody Nobla, oraz wielu innych stanowią zastęp pierwszorzędnych artystów owego czasu; stać nas było nawet na to, aby podarować Józefa Konrada Korzeniowskiego — Anglji, a w nauce Curie-Skłodowską — Francji. Ale i na innych polach Polska w okowach działa i tworzy. W technice nasi inżynierowie, kształceni w znacznej części na obczyźnie, w wyższych szkołach francuskich, belgijskich i szwajcarskich, kierują fabrykami nietylko polskiemi, ale i rosyjskiemi, a przemysł polski w szlachetnym rewanżu opanowuje w pewnych gałęziach rynki zbytu swego wschodniego ciemiężcy. Dodajmy jeszcze, że żywotność narodu polskiego i jego niezwykły patrjotyzm objawiały się równocześnie w kilkakrotnych krwawych wysiłkach odzyskania niepodległości (legjony polskie w armji Napoleona, powstania w r. 1830 i 1863, udział w rewolucji rosyjskiej w r. 1905 i wreszcie udział w wielkiej wojnie w postaci legjonów narodowych). Dopiero wziąwszy to wszystko pod uwagę, zrozumiemy duszę Polski, zrozumiemy, dlaczego odzyskanie niepodległości zastało naród nasz gotowy do dalszej pracy nad sobą i dlaczego mimo przeszło wiekowej niewoli okres 10-ciu lat wystarczył, aby dźwignąć się i wrócić do grona innych wolnych narodów z ambicją współpracowania z niemi, jak równy z równym.

Okres niewoli nie był jednak okresem samych świetności i miał swoją odwrotną stronę medalu, jakże okropną! Wyobraźcie sobie naród, którego synowie giną przez szereg lat w obronie wolności — na polach bitew, w więzieniach i na wygnaniu. Wyobraźcie sobie naród rozdarty na trzy części, z których każda ma innego, obcego władcę, z których każda żyje w innych warunkach, ulega odmiennym wpływom, posiada odmienne urządzenia, najczęściej niezgodne z jego duchem i potrzebami. Wyobraźcie sobie, że w zaborze pruskim dzieci polskie mogły się uczyć w szkołach tylko w języku niemieckim, że w byłym zaborze rosyjskim szkół było niezmiernie mało, a w tych szkołach (z wyjątkiem prywatnych) nie wolno było nawet mówić po polsku i że jedynie były zabór

austrjacki cieszył się, począwszy od r. 1867, względną wolnością. Jeżeli w tych warunkach naród polski zdziałał tyle, co zdziałał, to godnym był niepodległości.

Faktem więc było, że po jej odzyskaniu zastał on we wszystkich dziedzinach, a więc i na polu szkolnictwa i wychowania publicznego, trzy odrębne, obce systemy, obcy język w administracji i szkole — z wyjątkami wyżej przytoczonemi. Jakież mogło być tedy pierwsze i najważniejsze zagadnienie szkolnictwa i wychowania publicznego w Polsce wyzwolonej? Oczywiście — wprowadzenie języka polskiego, jako języka nauczania, do wszystkich szkół kształcących młodzież polską. Zagadnienie to nie było tak proste i łatwe jakby się zdawać mogło. Wiązało się z niem zagadnienie znalezienia, względnie wyprodukowania dostatecznej ilości kwalifikowanych sił nauczycielskich, zdolnych do nauczania w języku polskim. Tylko b. dzielnica austrjacka miała ich wystarczającą liczbę, ona też musiała narazie zasilić dwie inne. Zapotrzebowanie w b. dzielnicy pruskiej było bardzo znaczne, gdyż sił polskich, zatrudnionych tam w szkolnictwie, jak wogóle w instytucjach państwowych, było tam niezmiernie mało; w b. dzielnicy rosyjskiej sprawa przedstawiała się pod tym względem nieco lepiej, lecz z powodu potrzeby organizowania dużej ilości szkół powszechnych (aby wypełnić dotkliwe luki na tem polu), zapotrzebowanie to było faktycznie nie mniejsze, jeśli nie większe. Dziś problem ten jest niemal zupełnie rozwiązany, choć zwiększony przyrost dzieci roczników powojennych wymaga obecnie znów znaczniejszego przypływu nowych kandydatów stanu nauczycielskiego.

Drugiem, a właściwie trzeciem z kolei zagadnieniem było zbudowanie własnego ustroju szkolnictwa i zastąpienie niem trzech odmiennych obcych ustrojów i systemów. W związku z tem należało opracować własne programy nauczania i wychowania dla rozmaitych rodzajów szkół (różnego stopnia). Zadanie, jak wiadomo, niełatwe zwłaszcza w okresie, gdy sprawa ta w całym świecie szybkiej ulega ewolucji i nie jest jeszcze dostatecznie unormowana. U nas nie było jednak czasu do stracenia. Należało jak najprędzej oprzeć szkolnictwo na jednolitych, własnych podstawach,

przy równoczesnem uwzględnieniu ogólnego postępu w dziedzinie pedagogji, jaki dokonał się w świecie w ostatnich czasach.

Opracowanie nowego ustroju szkolnego i nowych programów szkolnych było, na szczęście, poniekąd ułatwione pracami przygotowawczemi, dokonanemi — częściowo jeszcze przed wojną — bądź przez poszczególnych pedagogów teoretyków polskich (J. Wł. Dawid, J. Joteyko i t. d.), bądź przez zbiorowe organizacje nauczycielskie. Z pomiędzy tych ostatnich wymienić zwłaszcza należy grupę nauczycieli krakowskich. Grupa ta opracowała jeszcze w r. 1905 wytyczne reformy szkoły średniej oraz program 8-klasowej wyższej szkoły realnej (gimnazjum typu matematyczno-przyrodniczego w b. zaborze austrjackim). W pracach tych głosi się już wyraźnie zasadę samodzielnej postawy ucznia w stosunku do zagadnień, a potępia „wgadywanie" i napełnianie głowy ucznia wiadomościami bez jego czynnego udziału, słowem przyświeca tu już idea szkoły aktywnej. Idea ta, niezrealizowana w całej swej pełni w szkole austrjacko-polskiej, stała się jednak podstawą przy opracowywaniu programów w Polsce niepodległej, zwłaszcza że niektórzy z autorów wspomnianych prac powołani zostali na wybitne stanowiska urzędowe. Drugą grupą była grupa nauczycieli warszawskich; grupa ta, począwszy od r. 1915, zrazu samodzielnie, a potem wspólnie z kolegami krakowskimi, podjęła debaty nad ustrojem i programami przyszłej szkoły polskiej. To też, gdy wreszcie przyszedł moment utworzenia władz polskich, a śród nich także ministerstwa oświaty, to ostatnie mogło oprzeć się w znacznej części na istniejących pracach programowych i przeprowadzonych dyskusjach, jak również prowadzić w dalszym ciągu prace te przy współudziale sfer nauczycielskich.

Dzięki temu już w r. 1919 zaczęto wprowadzać nowe programy, zrazu do szkół ogólnokształcących na terenie b. zaboru rosyjskiego, w rok potem — na terenie b. zaboru austrjackiego, a wreszcie, po pewnym okresie przejściowym, na terenie b. zaboru pruskiego.

Nie uchwalono wprawdzie dotychczas ostatecznej ustawy, dotyczącej ustroju szkolnictwa (ostatni projekt pochodzi z r. 1927), w rzeczywistości jednak istnieje już niemal zupełnie nowy jedno-

lity system polski, oparty na nowych programach, wprowadzonych w życie rozporządzeniami ministerjalnemi.

Jakiż jest ten system? Jakież są podstawy obecnego ustroju szkolnictwa i wychowania publicznego w Polsce? Jakie są idee przewodnie programów szkolnych? Jakie zagadnienia z tem się wiążące?

Przedewszystkiem stwierdzić trzeba, że system ten w sposób zdecydowany zmierza do zrealizowania idei szkoły jednolitej. Ostatnie odchylenia od tej idei, o czem wspomnę za chwilę, usunięte zostały niedawnem rozporządzeniem Ministra (w styczniu b. r.).

Podstawę nauczania i wychowania mas w Polsce stanowi szkoła powszechna. W zasadzie jest ona 7-letnia i 7-klasowa. Na programie tej szkoły opiera się 5-letnia szkoła średnia, zwana gimnazjum wyższem, zróżnicowana na trzy główne wydziały: matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny i klasyczny. W rzeczywistości istnieje jeszcze w ogromnej większości 3-letnia podbudowa, o jednolitym programie (bez łaciny), zwana gimnazjum niższem. Trzy klasy tej podbudowy odpowiadają trzem najwyższym klasom 7-o klasowej szkoły powszechnej; uzgodnienie programów tych klas obu typów szkół rozpoczęło się już na mocy wspomnianego wyżej rozporządzenia; do r. szk. 1931/2 będzie ono zupełnie przeprowadzone, a idea jednolitej szkoły urzeczywistniona konsekwentniej, niż się to stało np. w Niemczech lub we Francji. Tak więc padną ostatnie przeszkody, wynikające z różnic programowych, które mniej wprawdzie, niż czasu zaborów (zwłaszcza w zaborze pruskim i rosyjskim), utrudniały jednak dotąd przechodzenie nawet najzdolniejszym dzieciom warstw niezamożnych, z ukończonej szkoły powszechnej do gimnazjum. W następstwie tych przemian, jako główną cechę ustroju szkolnictwa polskiego przyjąć trzeba jego demokratyczność, co w porównaniu z dawnym ustrojem pruskim i rosyjskim stanowi zasadniczą różnicę.

O ile chodzi o same programy nauczania w szkołach ogólnokształcących, zwłaszcza średnich, to różnią się one, jak już wynika z poprzedniego, również znacznie od programów zaborczych, które

zresztą po wojnie, jak wiadomo, gruntownie swe systemy szkolne przekształciły.

Cechą charakterystyczną nowych programów polskich oraz metod pedagogiczno - dydaktycznych urzędownie zalecanych jest dążenie do przeprowadzenia idei, a w miarę możności i systemu pracy szkoły aktywnej. W tym celu władze szkolne, układając programy, przystąpiły przedewszystkiem do ograniczenia liczby przedmiotów, zwłaszcza przedmiotów udzielanych w jednej i tej samej klasie; przedmiotów tych, zwłaszcza w szkole średniej b. zaboru rosyjskiego, był istotny nadmiar. Obecnie maksymalna liczba przedmiotów naukowych w klasach gimnazjalnych dochodzi do 8, gdy np. w b. zaborze rosyjskim przekraczała ona niejednokrotnie liczbę 16. Dzięki tej zmianie można było poszczególne przedmioty nauki wyposażyć w większą liczbę godzin pracy tygodniowej. W gimnazjum wyższem, z pośród przyjętych przedmiotów zwrócono uwagę w każdym wydziale na inną grupę pokrewnych przedmiotów (nauki matematyczno - przyrodnicze w matematyczno-przyrodniczym, humanistyczne — w humanistycznym i t. d.); grupę taką nazwano podstawą dydaktyczną, uczyniono głównym warsztatem pracy, wyposażając ją w możliwie największą ilość czasu, potrzebną do należytego stosowania nowoczesnych metod aktywnych. W związku z tem przystąpiono do tworzenia laboratorjów uczniowskich, ogrodów biologicznych szkolnych i t. p. instytucyj, jakich szkolnictwo ogólnokształcące czasu zaborów prawie zupełnie nie posiadało; wprowadzono programowe wycieczki naukowe oraz zalecono stosować metody nauczania jak najbardziej powołujące ucznia do samodzielnych wysiłków i poszukiwań. Zadanie to nie było również łatwe do urzeczywistnienia. Brakło przedewszystkiem dostatecznej ilości sił nauczycielskich odpowiednio przygotowanych, a wyposażenie szkół w odpowiednie urządzenia było poważnem zagadnieniem także natury finansowej; nie było też podręczników, dostosowanych do nowych programów. Trudności te w znacznej mierze pokonano. Dziś liczba gimnazjów państwowych, a zwłaszcza seminarjów nauczycielskich, nie posiadających należycie urządzonych pracowni fizykalnych, chemicznych i biologicznych dla uczni, jest w znacznej mniejszości, a niektóre

z nich posiadają pracownie, mogące uchodzić za wzorowe. Dokształcanie nauczycieli czynnych podjęto zapomocą różnego rodzaju kursów dokształcających oraz zapomocą instytucji specjalnych fachowców, instruktorów. Produkcja wreszcie odpowiednich podręczników rozwinęła się w sposób zupełnie wystarczający, niekiedy nawet luksusowy. Obecnie zagadnienie sprowadza się do dalszego doskonalenia programów i metod nauczania, a zwłaszcza do doskonalenia ich obecnych i przyszłych wykonawców. Co do tych ostatnich, władze szkolne wymagają nietylko od kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, ale i średnich, gruntownego przygotowania dydaktycznego i w tym celu pomnażają odpowiednie katedry i wykłady w uniwersytetach, oraz organizują praktykę pedagogiczną przedegzaminową.

Z innych cech naszych programów podkreślmy wybitną tendencję do tego, aby szkoła zarówno powszechna, jak i średnia, przestała być szkołą wyłącznie intelektualistyczną, a rozwijała i inne jego siły twórcze, kształciła pełnego człowieka. Nie tylko więc w szkole powszechnej, ale i w gimnazjum (zwłaszcza niższem) wprowadzono naukę obowiązkową rysunku, muzyki i śpiewu, a roboty ręczne, jako przedmiot obowiązkowy, poprowadzono w gimnazjum matematyczno - przyrodniczem aż do klasy VI włącznie. Położono duży nacisk na wychowanie fizyczne i higjenę. Liczba godzin ćwiczeń cielesnych wynosi obecnie 3 na 30 godzin tygodniowych zajęć szkolnych wogóle, nie licząc zabaw i gier oraz wycieczek szkolnych, a opieka lekarska została zorganizowana we wszystkich niemal szkołach.

Co do wychowania moralnego i społecznego, w którem zresztą dużą rolę ma odgrywać praca ręczna i wychowanie fizyczne, to niezależnie od obowiązkowej nauki religji (przy równoczesnem rozwijaniu ducha tolerancji), oparto je w dość szerokim zakresie na instytucjach samorządowych uczniowskich, na harcerstwie i t. p. Nietylko zabroniono kary cielesnej, ale nawet uznano tak wszelką karę, jak i nagrody, za sztuczne środki pedagogiczne, polecając rozbudzanie potrzeby wewnętrznej etycznego działania i samoodpowiedzialności. Opiekę nad stroną wychowawczą powierzono obok dyrektora zakładu także opiekunom klas oraz opiekunom insty-

tucyj uczniowskich. Obowiązek wychowania włożono na wszystkich zresztą nauczycieli i podkreślono, że nauczanie powinno mieć przedewszystkiem cel wychowujący. Wreszcie współdziałanie domu ze szkołą uregulowano w formie opiek rodzicielskich, organizowanych na terenie szkół powszechnych obowiązkowo, dobrowolnie zaś — w szkołach średnich ogólnokształcących i innych.

Obok powyższych zagadnień, ustrojowych i programowych, których rozwiązanie zmierzało głównie do podniesienia jakości naszego szkolnictwa i wychowania publicznego, narzucił się władzom szkolnym równocześnie szereg spraw i zagadnień natury ilościowej. Jak już wspomnieliśmy, ilość szkół, zwłaszcza powszechnych, była w b. zaborze rosyjskim znikomo mała. Dzieci ludzi zamożniejszych kształciły się przeważnie w domu, gdy ludność uboższa z trudem tylko mogła zdobywać wykształcenie elementarne, lub wogóle była pozbawiona możności kształcenia się. To też procent analfabetów w tej dzielnicy był bardzo wysoki, a władze szkolne stanęły wobec trudnego problemu stworzenia w jak najkrótszym czasie olbrzymiej ilości potrzebnych szkół powszechnych, a także upaństwowienia znacznej ilości gimnazjów prywatnych. Zagadnienie to ilościowe związane było nietylko z zagadnieniem wyprodukowania w szybkiem tempie dostatecznej ilości sił nauczycielskich, o czem była już mowa poprzednio, ale także z zagadnieniem opracowania racjonalnej sieci szkolnej oraz zagadnieniem zbudowania odpowiedniej ilości budynków. Pomyślcie, czy dla Państwa, budującego się również na wszystkich innych polach, łatwem było do rozwiązania zwłaszcza to ostatnie zagadnienie!

Równocześnie z zaspakajaniem potrzeb bieżących przystąpiono tedy do planowego opracowania szczegółowej sieci szkół powszechnych i to pod kątem widzenia zarówno wystarczającej ich ilości, jakoteż najlepszej ich organizacji, wiążąc tym sposobem zagadnienie ilości z zagadnieniem jakości.

Przyjąwszy zasadę 7-o letniego obowiązku szkolnego, za taką organizację uznano oczywiście szkołę powszechną o 7 klasach i 7 nauczycielach, z liczbą dzieci nieprzekraczającą 350. Ażeby zaspokoić potrzeby w sposób odpowiedni, t. j. tak, aby dzieci nie

potrzebowały przebywać przestrzeni większej nad 3 kilometry, należałoby szkoły te budować dość gęsto, czyli zbudować ich bardzo znaczną ilość. Otóż na zbudowanie takiej ilości szkół tego typu nie wystarczyłby okres 10-letni nawet najbogatszym państwom. Narazie więc musieliśmy poprzestać, przynajmniej tam, gdzie warunki na co innego nie pozwalały, na zakładaniu szkół tymczasowych o niższej organizacji, a zatem nawet jednoklasowych. Wszędzie jednak tam, gdzie to możliwe, buduje się raczej jedną szkołę 7-o klasową, niż siedem jednoklasowych, uważając to za racjonalniejsze i ekonomiczniejsze. Ba, nasze władze szkolne przystąpiły już nawet do komasowania — w miarę możności lokalnych — szkół o niższym typie organizacyjnym w szkoły możliwie najwyższego typu organizacyjnego, czyli po kilka w jedną. Odbywa się więc proces z jednej strony zwiększania ilości szkół, z drugiej zaś komasowania niższych typów organizacyjnych, przez co tempo zwiększania się ilościowego staje się wprawdzie mniej szybkie, zyskuje jednak natomiast jakość organizacji oraz budynków. Ilość dzieci w wieku szkolnym, przyjmowana do szkoły, oczywiście, na tem nic nie cierpi, przeciwnie, zyskuje.

Oto kilka danych statystycznych, wykazujących przyrost procentu dzieci uczących się w szkołach powszechnych, w stosunku do liczby dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu [1].

Polska	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1927/28	1927/28
	66,2	68,9	75,1	79,5	85,6	90,6	92,8
woj. centralne .	61,8	65,1	74,4	78,6	85,1	89,1	90,2
„ wschodnie .	30,5	35,4	41,8	49,8	61,0	70,3	74,6
„ zachodnie .	99,0	97,7	100,1	100,2	199,2	100,9	100,9
„ śląskie . . .	90,0	96,1	104,7	107,1	113,3	119,0	122,2
„ południowe	76,6	78,2	80,9	85,8	91,0	96,4	100,1

[1] Procent powyżej 100 tłumaczy się tem, że do szkół powszechnych uczęszcza pewna liczba dzieci powyżej wieku przepisanego, np. w województwie śląskiem, gdzie obowiązek szkolny obejmuje 8 lat nauczania.

Zagadnienie realizacji powszechnego nauczania ułatwiała do niedawna ta okoliczność, że w czasie od 1921 do 1927 r. zmniejszył się w następstwie wojny przyrost dzieci w wieku szkolnym, rozbudowa tedy szkół łatwiej mogła nadążać za potrzebami. Począwszy jednak od r. 1927 liczba tych dzieci poczęła zwiększać się tak szybko, że potrzeba zwiększania ilości szkół, względnie budynków szkolnych, rośnie coraz bardziej i będzie tak rosła według prawdopodobnych obliczeń do r. 1935, stwarzając nowe trudności na drodze do rozwiązania zagadnienia dostatecznej ilości szkół, ile możności normalnie zorganizowanych. Stąd zagadnienie budownictwa szkolnego jest obecnie najbardziej piekącem i najtrudniejszem zagadnieniem szkolnem w Polsce, nad rozwiązaniem którego usilnie pracuje Ministerstwo. Obliczono, że dla zadośćuczynienia rosnącym potrzebom tego budownictwa według minimalnego planu potrzeba w czasie do r. 1935 kwoty 3½ miljarda złotych polskich, czyli około ¼ miljarda rocznie. W stosunku do całego rocznego budżetu oświatowego, wynoszącego w r. 1929 około 400.000.000 zł., a wraz ze świadczeniami samorządów około 550.000.000 zł., jak również w stosunku do całości budżetu państwowego, wynoszącego w tymże roku około trzech miljardów złotych, przedstawiałoby to ogromny procent zwiększenia wydatków, na pokrycie których niełatwo będzie znaleźć odpowiednie źródła dochodu.

Omówiłem zaledwie kilka zagadnień z dziedziny szkolnictwa polskiego, jakie mieliśmy do rozwiązania w ciągu minionego dziesięciolecia nowego Państwa Polskiego. Jaki postęp uczyniliśmy na polu tych zagadnień, osądźcie sami. Pamiętajcie jednak, że nie były to jedyne zagadnienia w tej dziedzinie, nie mówiłem bowiem dla braku czasu nic o szkolnictwie zawodowem, ani o kształceniu przedszkolnem, zarówno jak i poszkolnem, ani o szkolnictwie wyższem, ani też o organizacji władz szkolnych państwowych i samorządowych, ani o wielu innych ważnych kwestjach. Wspomnę tu jeszcze o jednem bardzo trudnem zagadnieniu, zagadnieniu szkół dla mniejszości narodowych. Odsyłając ciekawych do wydawnictwa Ministerstwa p. t. „Oświata i Szkolnictwo w Rze-

czypospolitej Polskiej"[1], wydanego z okazji Wystawy Poznańskiej, zaznaczę tutaj tylko, że zagadnienie to władze szkolne polskie starały się rozwiązać lojalnie w duchu obowiązującego traktatu o mniejszościach narodowych, a w wielu wypadkach uczyniły więcej, niż były do tego obowiązane. Jeśli się zważy, że na polu szkolnictwa czysto polskiego nie zdołały one wszystkiego uczynić, to tem wyraźniej wystąpi ich dobra wola w stosunku do mniejszości narodowych. Żadne państwo nie uczyniło tyle dla mniejszości polskiej, co uczyniła Polska dla mniejszości, mieszczących się w obrębie jej granic, a niektóre z tych Państw, niestety, nie uczyniły — biorąc proporcjonalnie — nawet $^1/_{100}$ części tego, co myśmy zdziałali dla naszych mniejszości.

Mając tyle i tak trudnych problemów do rozwiązania i to w krótkim przeciągu czasu, mając w ciągu kilkunastu lat przebyć drogę, którą inne szczęśliwsze narody przebywały w ciągu wieków, zmuszeni myśleć przedewszystkiem o należytem zorganizowaniu masowego nauczania i wychowania publicznego, nic dziwnego, że na drodze prób nowego wychowania nie mogliśmy posunąć się może tak daleko, jak to uczyniły niektóre inne narody. Niemniej jednak chciałbym zanotować tutaj pewne nasze wysiłki i pewne ich rezultaty na tem polu, oraz scharakteryzować pokrótce szanse rozwoju zasad i realizacji tego wychowania w naszym kraju.

Jeżeli w Polsce niema szkolnictwa, któreby spełniało w s z y s t k i e postulaty nowego wychowania, to z drugiej strony zaznaczyć należy, że w szkolnictwie tem, jako całości, realizuje się bardzo wiele p o s z c z e g ó l n y c h postulatów tego wychowania, a niektóre szkoły realizację tę posunęły już dość daleko. Jak widzieliśmy, szkoła polska, jako całość, już dziś może być uważana za szkołę jednolitą w tem znaczeniu, że jej ustrój nie stawia żadnych barjer, utrudniających zdolniejszym jednostkom z pośród

---

[1] Warszawa 1929. — Ta sama książka ukazała się w języku francuskim („L'Instruction Publique en Pologne"), angielskim („Education in Poland 1918—1928") i niemieckim („Bildungs- und Schulwesen in der Republik Polen").

warstw niezamożnych przechodzenie wszelkich szczebli kształcenia; równocześnie jest ona na odpowiednim swym stopniu (gimnazjum wyższe oraz szkoły zawodowe) dość zróżnicowaną, aby móc w znacznej mierze zadość uczynić indywidualnym zainteresowaniom i zdolnościom młodzieży. W metodach pracy, zarówno teoretycznie (w obowiązujących programach), jak i w praktyce stosuje ona naogół zasadę aktywności i samodzielności pracy uczniów, o czem świadczy rozbudowa pracowni szkolnych, których poprzednio nie było. Pod względem wychowawczym szkoła ta weszła na drogę zorganizowanego współdziałania z domem, rozwija w znacznej mierze zasadę samorządności uczniów i opiera w zasadzie dyscyplinę na budzeniu ich poczucia odpowiedzialności, wewnętrznej potrzeby karności i moralnego działania w duchu wyższości ducha nad materją. Dba o kształcenie estetyczne, a uczuciowa strona, jako zresztą właściwa narodowi polskiemu, znajduje szerokie uwzględnienie. Podniosła szacunek dla pracy ręcznej, wprowadzając ją także do szkoły średniej, a w jednym jej typie nawet — do klas wyższych, i doprowadziła w krótkim przeciągu czasu do wysokiego ich rozwoju; świadczył o tem odpowiedni dział szkolny na wystawie poznańskiej — wynik stworzenia Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie, uczelni typu wyższego, kształcącej nauczycieli tego przedmiotu, oraz bogatego wyposażenia w narzędzia i warsztaty niektórych szkół ogólnokształcących. Nakoniec zorganizowała i postawiła na wysokim poziomie, którego przedtem — w okresie zaborów — nie znała, wychowanie fizyczne oraz opiekę higjeniczną i lekarską nad młodzieżą. Wszystko to jest ogromnem zbliżeniem masowego wychowania w Polsce do ideału wychowania nowego.

Pozostawałyby właściwie tylko dwie rzeczy, wywieszone na sztandarze nowego wychowania, co do których należałoby tu stosunek szkolnictwa polskiego wyświetlić: są to kwestja swobody programów i kwestja liberalizmu, względnie zniesienia egzaminów. Władze szkolne polskie stoją na tem stanowisku, że spełnienie pierwszego postulatu zależne jest od istnienia odpowiednio sprzyjających warunków, a więc przedewszystkiem odpowiedniego przygotowania nauczycieli i odpowiedniego poziomu szkoły. Wszędzie

tam, gdzie warunki te istnieją, władze szkolne idą na rękę inicjatywie prób i eksperymentów, a nawet same dają po temu inicjatywę. Tak więc wprowadzono w kilku szkołach państwowych system daltoński (seminarjum nauczycielskie im. Orzeszkowej w Warszawie, takież seminarjum w Chełmie, t. zw. Liceum w Krzemieńcu, obejmujące gimnazjum i seminarjum nauczycielskie, gimnazjum żeńskie im. Szczanieckiej w Łodzi, poczęści niektóre szkoły powszechne). Męskie im. S. Batorego (mat - przyr) w Warszawie

Wprawdzie system daltoński nie jest identyczny z swobodnem zupełnie kształowaniem programu, ale w znacznej mierze do niego prowadzi, a zresztą władze szkolne polskie nie wykluczają i dalszych eksperymentów. Narazie, mając do rozwiązania wiele jeszcze elementarnych zadań, pozostawiają one główną inicjatywę pod tym względem szkołom prywatnym. Stosunkowo jednak niewiele jest takich szkół, któreby ze swobody tej chciały i umiały korzystać, choć wiele z nich osiągnęło wysoki poziom i stworzyło skądinąd pomyślne dla ich rozwoju warunki (szkoły poza miastem, np. gimnazjum Giżyckiego w Wierzbnie, kilka gimnazjów utrzymywanych przez zakony i t. p.). Śmielszą próbę na polu swobodnego ukształtowania programów podjęła dyrekcja Polskiego Społecznego Gimnazjum w Łodzi, a władze szkolne popierają ją życzliwie.

O ile chodzi o system egzaminów, to jest on w Polsce wcale liberalny. W zakresie szkolnictwa ogólnokształcącego jest ich tylko dwa, t. j. egzamin wstępny do gimnazjum i egzamin końcowy, t. j. egzamin dojrzałości. Przy pierwszym chodzi o stwierdzenie minimum wiadomości potrzebnych do dalszej nauki, oraz pewnego stopnia inteligencji, przyczem niektóre szkoły stosują metodę testów lub też dłuższej obserwacji. Drugi z wymienionych egzaminów oparty jest o zasadę wyboru przedmiotów przez abiturjenta z pośród grup określonych osobnym regulaminem; normalnie abiturjent wykonywa trzy prace piśmienne oraz zdaje egzamin ustny z 4-ch wybranych przedmiotów, przyczem na podstawie wyniku egzaminu piśmiennego oraz rocznych ocen, może być zwolniony od zdawania jednego do trzech przedmiotów, tak że są wypadki zdawania egzaminu ustnego z jednego tylko przedmiotu z po-

śród wybranych czterech. Przy przechodzeniu z klasy do klasy niema żadnych egzaminów, a promocja winna się odbywać na podstawie całorocznej obserwacji ucznia z wyłączeniem procederów, mających charakter egzaminu. Pod tym względem szkoła polska jest daleka od szkoły tradycyjnej, jaka jeszcze niedawno panowała, zwłaszcza w b. zaborze rosyjskim, a więc od szkoły, w której wszechwładnie niemal panował system zadawania — do wyuczenia się napamięć — dyktowanych nieraz wykładów lub niewyjaśnionych na tyle stronnic podręcznika, aby uczeń mógł je przy pewnym nakładzie samodzielnej pracy dokładnie zrozumieć i sobie je przyswoić. Odstąpiwszy pod wpływem zarządzeń oficjalnych polskich od tej tradycji, niektórzy nauczyciele stracili może na chwilę orjentację, zadowalając się niekiedy pozorami samodzielnej pracy ucznia i zbyt osłabiając kontrolę wyników jego pracy i egzekutywę, do czego bynajmniej nie dąży nowe wychowanie, mamy jednak zupełną nadzieję, że te pewne anomalje, związane z okresem przejściowym, rychło usunięte będą. Oprócz organizowania studjów pedagogicznych w uniwersytetach i praktyki dla kandydatów, oprócz instytucji instruktorów i kursów nauczycielskich dla nauczycieli czynnych, o czem była mowa poprzednio, zmierzać do tego celu winno wzmocnienie podstaw nowego wychowania: może ono nastąpić, oczywiście, przedewszystkiem przez rozwój badań psychologicznych nad dzieckiem i młodzieżą z jednej, a przez psychologiczną znajomość dziecka oraz stosowanie opartych na niej metod nauczania i postępowania wychowawczego z drugiej strony. Bez tego gruntu psychologji, nie może być mowy o pełnym i trwałym postępie „nowego" wychowania. Okres minionego dziesięciolecia zasiał już pod tym względem ziarna, w następnym zaś należy spodziewać się ich bujnego rozwoju, a wraz z nim i dalszego rozwoju dobrze zrozumianego nowego wychowania.

B. Kielski.

ORGANIZACJA WŁADZ SZKOLNYCH I. INSTANCJI W CIĄGU DZIESIĘCIOLECIA ISTNIENIA POLSKI ODRODZONEJ

Sprawa władz szkolnych I instancji nie jest do tej pory jednolicie rozwiązana dla całego Państwa.

W b. Galicji oraz dla powiatu cieszyńskiego i bielskiego w dzisiejszem Województwie Śląskiem władzę tę stanowi Rada Szkolna Powiatowa (Miejska) z Inspektorem Szkolnym na czele, jako jej przewodniczącym, w Województwie Śląskiem, z wyjątkiem wymienionych powiatów, Powiatowy Urząd Szkolny z Inspektorem Szkolnym, gdzie indziej Inspektor Szkolny Powiatowy.

O zupełnie innym charakterze aniżeli w b. zaborze austrjackim występuje Rada Szkolna Powiatowa obok Inspektora Szkolnego w b. zaborze pruskim i w znacznej części b. zaboru rosyjskiego.

Są znowu takie powiaty, w których działają Inspektorzy Szkolni bez Rad Szkolnych Powiatowych. Dotyczy to okręgów szkolnych: wołyńskiego, poleskiego, nowogródzkiego, wileńskiego oraz b. białostockiego.

Pewne odchylenie od ogólnego stanu rzeczy odnośnie do terytorjum, na którem władza szkolna działa, istniało w b. zaborze pruskim, gdzie Inspektor Szkolny spełniał pierwotnie nadzór nad częścią powiatu politycznego, a nie nad nim całym, zgodnie ze stanem, jaki istniał za rządów niemieckich. Ten stan rzeczy istnieje do dzisiejszego dnia w obrębie Województwa Śląskiego (z wyjątkiem powiatu bielskiego i cieszyńskiego), podczas gdy zmiana w tym zakresie nastąpiła w pozostałych częściach terytorjum b. zaboru pruskiego.

Ta różnolitość tłumaczy się przeszłością, która wycisnęła swe piętno na poszczególnych dzielnicach, oraz tymczasowością zarzą-

dzeń, opierających się na stanie faktycznym w chwili odrodzenia Polski.

Pewne ujednostajnienie, i to tylko tymczasowe i pod względem raczej formalnym, wprowadziła dopiero ustawa o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych (Dz. Ust. Rz. P., 1920, Nr. 50, poz 304). Ustawa ta przemianowała przedewszystkiem Rady Szkolne Okręgowe na Powiatowe, a Inspektorów Szkolnych Okręgowych na Powiatowych, ponadto wyzwoliła władzę szkolną I instancji z pod zależności od władzy politycznej.

Ustawa ta pozostawiła nadal w mocy (art. 7) przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskiem (t. j. na terytorjum określonem tem mianem od dnia 5 listopada 1916 r.), które wprowadziły między innemi Inspektora Szkolnego Okręgowego (odtąd Powiatowego) jako organ władzy szkolnej I instancji dla szkół elementarnych, powołany do kierowania niemi przy współudziale zarządów miejscowych.

Działanie tej ustawy zostało rozciągnięte także na terytorja, które zostały ostatecznie przyłączone do Polski w czasie późniejszym. Chodzi tu o województwa: nowogródzkie, poleskie, wołyńskie, wileńskie i część białostockiego [1].

Na tej ustawie opierając się, ustalił Minister W. R. i O. P. w rozporządzeniu z dnia 26 stycznia 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 46, poz. 283) jako władzę szkolną I instancji dla obszaru b. dzielnicy pruskiej w granicach każdego powiatu i miasta, tworzącego osobny powiat szkolny, Inspektora Szkolnego Powiatowego, mającego „wszystkie uprawnienia i obowiązki, które w myśl przepisów obowiązujących dotąd należały do Starosty Powiatowego", a nadto w każdym powiecie ustanowił „obok Inspektora administracyjną Radę Szkolną Powiatową", zaś „w miastach. tworzących osobne powiaty szkolne, Radę Szkolną Miejską".

W rozporządzeniu zaś z dnia 8 lutego 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 16, poz. 97), opierając się na tej samej ustawie, ustalił

---

[1] Rozp. Rady Ministrów z d. 13 kwietnia 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 34, poz. 279); rozp. Rady Ministrów z d. 13 kwietnia 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 27, poz. 222).

Minister W. R. i O. P. zakres działania Rad Szkolnych Powiatowych, jako władzy I instancji w b. Galicji oraz wyznaczył siedzibę tych Rad Szkolnych oraz Inspektora Szkolnego tam, gdzie była dotychczasowa siedziba Rad Szkolnych Okręgowych.

Ażeby się zorjentować w tej wielkiej rozmaitości, trzeba sięgnąć do chwili odrodzenia Państwa Polskiego i ustalić, jak zorganizowane były i na jakich podstawach władze szkolne I instancji, gdyż przed wejściem w życie ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych na obszarze Rzeczypospolitej istniały różne systemy, a stąd w dużej mierze i do dzisiaj istnieją.

I. W b. Galicji w chwili przyłączenia jej do Państwa Polskiego funkcjonowały jako władze szkolne I instancji Rady Szkolne Okręgowe.

Skład i zakres ich działania określała ustawa z dnia 26 czerwca 1899 r. [1]. Rady te działały w granicach okręgu szkolnego, nakrywającego się w zupełności z powiatem politycznym, a siedzibą ich była siedziba politycznej władzy powiatowej (§ 1 ustawy). Przewodniczącym Rady Szkolnej był naczelnik politycznej władzy powiatowej (Starosta wzgl. Kierownik starostwa, § 3), zaś Inspektor, mianowany przez Ministra Wyznań i Oświaty (§ 13) wchodził w skład Rady Szkolnej, jako jej członek (§ 2). Inspektor Szkolny Okręgowy powołany był (według art. 14) „głównie do sprawowania nadzoru dydaktyczno - pedagogicznego nad szkołami ludowemi", z czem związane były różne jego obowiązki, określone w art. 14, 15, 16 oraz w instrukcji Rady Szkolnej Krajowej dla Okręgowych Inspektorów szkół ludowych [2].

Ta organizacja władzy szkolnej I instancji utrzymuje się w Polsce Odrodzonej jakby dalszy ciąg organizacji ustalonej i pozostawionej przez państwo rozbiorcze. Rozwój pójdzie narazie w tym kierunku, że tę organizację bez wprowadzania zbyt wielkich zmian dostosuje się do potrzeb Polski [3].

---

[1] Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych, opracowany przez J. Piwockiego, Lwów, 1913, tom VI, str. 147 i nast.

[2] Piwocki, VI, str. 159 i nast.

[3] Por. ogólne uwagi na str. 46 książki prof. Kumanieckiego „Ustrój państwowych władz administracyjnych na ziemiach polskich", Kraków, 1921.

Z chwilą gdy po rozpadnięciu się monarchji austrjacko - węgierskiej Polska Komisja Likwidacyjna na zachodzie, a Tymczasowy Komitet Rządzący na wschodzie dawnej Galicji, zorganizowały się w początkach listopada 1918 r. jako rząd tymczasowy dla tej dzielnicy, a potem ich miejsce zajęła w styczniu 1919 r. Komisja Rządząca we Lwowie (Dz. Pr. P. P., 1919, Nr. 7, poz. 106), w zakresie organizacji władz szkolnych I instancji (Rady Szkolne Okręgowe i Miejska w Krakowie i Lwowie) nie nastąpiła żadna zmiana [1], jakkolwiek oddzielenie administracji szkolnej II instancji zostało dokonane już w listopadzie 1918 r., gdy ówczesny Wice - Prezydent Rady Szkolnej Krajowej, oddawszy się do dyspozycji warszawskiemu Ministerstwu W. R. i O. P., mianowany został Delegatem Ministra W. R. i O. P. dla Galicji [2]. Ten stan rzeczy trwał również w okresie sprawowania władzy w b. Galicji przez Generalnego Delegata Rządu (w miejsce Komisji Rządzącej), począwszy od marca 1919 r. (Dz. Pr. P. P., 1919, Nr. 24, poz. 240) [3].

Dopiero ustawa o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych z dnia 4 czerwca 1920 r., wprowadzona w życie na obszarze b. Galicji rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 8 lutego 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 16, poz. 97) dokonała szeregu zmian w dotychczasowym stanie.

Odtąd dawna Rada Szkolna Okręgowa nazywa się Powiatową, a Inspektor Szkolny Okręgowy Inspektorem Szkolnym Powiatowym. Inspektor Szkolny staje się przewodniczącym Rady Szkolnej

---

[1] Por. Kumaniecki, Ustrój państwowych władz administracyjnych na ziemiach polskich, Kraków, 1920, str. 150 i nast.

[2] Por. Dziennik Urzędowy Rady Szkolnej Krajowej w Galicji, 1918, str. 218.

[3] „Generalny Delegat Rządu centralnego mimo objęcia także funkcyj Namiestnika w zakresie administracji politycznej nie jest naczelnikiem administracji szkolnej". (Przemówienie Delegata Ministra W. R. i O. P. dla Galicji, wygłoszone na posiedzeniu Rady Szkolnej Krajowej w dniu 3 czerwca 1919 r.; Dziennik Urzędowy Rady Szkolnej Krajowej w b. Galicji, 1919, str. 87; por. Kumaniecki, Ustrój państwowych władz administracyjnych na ziemiach polskich, Kraków, 1921, str. 100).

Powiatowej, względnie Miejskiej, a jako taki wchodzi „w zakresie administracji szkolnej we wszystkie uprawnienia i obowiązki, które w myśl obowiązujących przepisów dotychczas należały do naczelnika powiatowej władzy politycznej jako przewodniczącego Rady Szkolnej Okręgowej". W ten sposób zatem do obowiązków dydaktyczno - pedagogicznych dołączają się obowiązki administracyjne, gospodarcze i kierownicze w Radzie Szkolnej Powiatowej.

Zmienia się obecnie również skład Rady Szkolnej Powiatowej i Miejskiej o tyle, że powiększa się liczba przedstawicieli zawodu nauczycielskiego oraz delegatów Rady Powiatowej, względnie Rady Miejskiej (trzech przedstawicieli ludności, zamieszkałych w powiecie, wzgl. mieście, wraz z ich dwoma zastępcami) oraz wprowadza się lekarza szkolnego lub lekarza powiatowego, wzgl. fizyka miejskiego (§ 6, ,7).

Zakres działania Rady Szkolnej Powiatowej (Miejskiej) pozostaje nadal taki sam, jaki dotychczas miały Rady Szkolne Okręgowe, o ile ustawa z dnia 4 czerwca 1920 r. i rozporządzenie z 8 lutego 1921 r. nie stanowią inaczej (§ 5), a więc w tym względzie obowiązują odnośne paragrafy ustawy z dnia 26 czerwca 1899 r. (§ 8 i 9).

Zarówno ustawa z dnia 26 czerwca 1899 r., jak i rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 8 lutego 1921 r. przewidują możność mianowania więcej niż jednego Inspektora Szkolnego (§ 6 i 8), z pośród których jeden jest Inspektorem Szkolnym, inni są zastępcami (por. tabelę stanowisk w zał. Nr. 8 do rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 26 czerwca 1924 r., Dz. Ust. Rz. P., 1924, Nr. 64, poz. 631). Zakres działania Zastępcy Inspektora Szkolnego, jego stosunek do Inspektora Szkolnego, określiło w odniesieniu do całego Państwa rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. w sprawie zakresu kompetencji Zastępcy Inspektora Szkolnego z dnia 19 maja 1920 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1920, Nr. 10, poz. 102) oraz w formie zmienionej nowe rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 17 lutego 1928 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1928,, Nr. 3, poz. 50).

Stan ustalony ustawą o Tymcz. Ustroju Władz Szkolnych istnieje do dzisiaj bez dalszych zmian.

II. Podobnie ułożyły się stosunki, jeśli chodzi o władze szkolne I instancji, w tych powiatach dzisiejszego Województwa Śląskiego, które włączone zostały z b. zaboru austrjackiego, t. j. w powiecie cieszyńskim i bielskim. Podlegały one Komisji Szkolnej Ks. Cieszyńskiego, jako tymczasowej władzy szkolnej II instancji, póki nie przeszły pod nadzór Wydziału Oświecenia Publicznego w Śląskim Urzędzie Wojewódzkim.

III. Inaczej rzecz się miała na skrawkach Spisza i Orawy (27 wsi), które przypadły Polsce na mocy decyzji Rady Ambasadorów, powziętej w Paryżu dnia 28 lipca 1920 r., a sformułowanej w traktacie, podpisanym w Sèvres dnia 10 sierpnia 1920 r. [1].

Po przejęciu przez Polskę szkolnictwa na Spiszu i Orawie [2] obowiązywały w zakresie administracji szkolnej, podobnie jak i w innych dziedzinach, dawne przepisy prawne węgierskie. Zostało to stwierdzone w ustawie z dnia 26 października 1921 r. w przedmiocie przepisów prawnych, obowiązujących na obszarze Spisza i Orawy, należącej do Rzeczypospolitej (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 89, poz. 657).

Na Spiszu, gdzie istniały tylko szkoły wyznaniowe (14) i na Orawie, gdzie przeważał typ szkół również wyznaniowych (na 25 szkół było 20 wyznaniowych, 3 rządowe, 2 gminne) nadzór nad szkolnictwem ludowem sprawowały równolegle dwie władze: kościelna i państwowa.

Naczelny nadzór i administracja szkół wyznaniowych spoczywała w obrębie djecezji w rękach biskupa, który wykonywał swą władzę w tym zakresie przez Kościelny Inspektorat Szkolny.

---

[1] Spisz i Orawę w dawnych granicach w obrębie Królestwa Węgierskiego zajęły wojska polskie w listopadzie 1918 r., ale wnet potem je opuściły. Losy Spisza i Orawy zostały związane ze Śląskiem Cieszyńskim, co do których ostateczna decyzja zapadła w Paryżu w 1920 r. (Por. Stan. Kutrzeba, Polskie Prawo Polityczne według Traktatów, Kraków, 1923, str. 57 i nast.). Tekst decyzji, określającej graniczną linję na Spiszu i Orawie zob. Kumaniecki, Odbudowa Państwowości Polskiej, Kraków, 1924, str. 373 i nast.

[2] Od 1 września 1920 r. delegowany został dla organizacji szkolnictwa na Spiszu i Orawie z funkcjami Zastępcy Inspektora Szkolnego p. Wendelin Haber, profesor gimnazjalny.

Ministerstwo Oświaty zaś wykonywało nadzór państwowy nad wszystkiemi bez wyjątku szkołami, a więc i nad wyznaniowemi, w obrębie komitatu przez Królewskiego Inspektora Szkolnego, wchodzącego w skład Komisji Administracyjnej dla całego komitatu w charakterze referenta spraw szkolnych.

Stosunek tych organów nadzorujących uregulowany był w ten sposób, że Królewski Inspektor Szkolny, strzegąc interesu państwa, był powołany do czuwania nad tem, aby w szkołach wyznaniowych (zarówno i gminnych) warunki, sposób i wyniki nauczania zgodne były z obowiązującemi ustawami oraz by interes państwa nie był narażony na szwank, przyczem miał zastrzeżone prawo bezpośredniego wkraczania w wypadkach, gdyby zaszła istotna konieczność. Z władzami kościelnemi komunikował się Inspektor przez Komisję Administracyjną lub przez Ministerstwo Oświaty.

Kościelny Inspektorat Szkolny, będący organem Biskupa, jako naczelnej władzy szkolnej dla szkół wyznaniowych, stanowił: Naczelny Inspektor Szkolny, mianowany przez Arcybiskupa z pośród członków Kapituły dla całej djecezji, Zastępca Naczelnego Inspektora Szkolnego, powołany tamtemu do pomocy oraz Kościelni Okręgowi Inspektorzy Szkolni, mianowani przez Biskupa z pośród Proboszczów, a działający na terenie dziekanatów. Zakres działania tych organów był określony regulaminem z r. 1911.

Najniższym organem administracji szkół wyznaniowych była Kościelna Rada Szkolna (pewien odpowiednik, choć o innym charakterze, Rady Szkolnej miejscowej w b. Galicji), spełniająca pod przewodnictwem Proboszcza nadzór nad szkołą, nauką szkolną, majątkiem szkolnym i mająca między innemi prawo wyboru nauczyciela, utrzymywanego z reguły przez Radę Szkolną, a pełniącego równocześnie obowiązki organisty.

Jeśli chodzi o szkoły państwowe, to nadzór nad niemi na najniższym stopniu, t. j. w gminie, sprawował „Nadzór nad szkołą państwową" o większym zakresie, aniżeli Rada Szkolna miejscowa w b. Galicji, a jeśli chodzi o szkoły gminne, Gminna Rada Szkolna, utrzymująca szkołę z gminnych podatków.

Po przyłączeniu tych terytorjów do Polski, jako polska władza szkolna I instancji zaczął funkcjonować Inspektor Szkolny

dla Spisza i Orawy z siedzibą w Nowym Targu. Działał on samodzielnie bez Rady Szkolnej Powiatowej, której nie zorganizowano, ponieważ nie było to rzeczą możliwą wobec braku Rady Powiatowej, a nadto ponieważ względy ówczesne politycznej natury na to nie pozwalały. Teren jego działalności pokrywał się w zupełności z powiatem politycznym spisko-orawskim [1]. Wówczas działały jeszcze dawne przepisy obok stosowanych już polskich ustaw i rozporządzeń oraz zarządzeń b. Rady Szkolnej Krajowej i Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.

Gdy na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 27 maja 1925 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1925, Nr. 63, poz. 441) zniesiony został powiat spisko-orawski i przyłączony do powiatu nowotarskiego, zniknął też Inspektorat Szkolny dla Spisza i Orawy, wcielony do Rady Szkolnej Powiatowej nowotarskiej. Wtedy to na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 2 czerwca 1926 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1926, Nr. 60, poz. 348) rozciągnięto na ten obszar moc obowiązującą ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych oraz ustawy krajowej z dnia 26 czerwca 1899 r., a Minister W. R. i O. P. rozporządzeniem z dnia 24 grudnia 1926 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1926, Nr. 10, poz. 79) zarządził uzupełnienie Rady Szkolnej Powiatowej nowotarskiej przez przedstawicieli ludności dawnego powiatu spisko-orawskiego w ilości dwóch członków i jednego zastępcy, „wyznaczonych przez Kuratora Okręgu Szkolnego z pośród osób, zaleconych przez Radę Szkolną Powiatową".

W ten sposób sprawa administracji szkolnej w I instancji na Spiszu i Orawie została ujednostajniona z resztą Polski.

IV. W b. dzielnicy pruskiej, a przedewszystkiem w Wielkopolsce, po jej wyzwoleniu się w grudniu 1918 r., gdy Komisarjat Naczelnej Rady Ludowej objął funkcję organów centralnych w Poznaniu (wydział II Komisarjatu miał opiekę nad oświatą),

---

[1] Por. podział terytorjalny, uwidoczniony w załączniku do ustawy z dn. 3 grudnia 1920 r. o Tymczasowej Organizacji Władz Administracyjnych II instancji na obszarze b. Królestwa Galicji i Lodomerji z Wielkiem Księstwem Krakowskiem oraz na wchodzących w skład Rzpltej Polskiej obszarach Spisza i Orawy (Dz. Ust. Rz. P., 1920, Nr. 117, poz. 768).

a Prowincjonalne Kolegjum Szkolne, jako władza II instancji zaopiekowało się szkolnictwem średniem, ludowem zaś oddział II Regencji Poznańskiej (zgodnie z dawnym pruskim podziałem), władza szkolna w I instancji spoczywała w rękach czynników administracji politycznej.

Inspektor Szkolny, podległy władzy administracji politycznej (za czasów pruskich Landratowi [1], odpowiadającemu stanowiskiem polskiemu Staroście), pełnił obowiązki zgodnie z nadal obowiązującemi pruskiemi ustawami i przepisami w swym rejonie inspekcyjnym, który nie pokrywał się z granicami powiatu (w powiecie mogło być kilka rejonów inspekcyjnych); był on powołany przedewszystkiem do nadzoru pedagogiczno - dydaktycznego nad szkołami publicznemi i prywatnemi i zakładami wychowawczemi [2].

Zniknęła tylko w tym czasie, istniejąca za czasów pruskich, instytucja Inspektorów Miejscowych, jako pomocników lokalnych Inspektora Szkolnego Powiatowego, instytucja zresztą „w świecie nauczycielskim bardzo niepopularna" [3].

Kiedy w roku 1919 powstało Ministerstwo b. Dzielnicy Pruskiej, w którem Departament W. R. i O. P. był odpowiednikiem warszawskiego Ministerstwa W. R. i O. P., a Komisja dla spraw wyznaniowych i szkolnych stanowiła władzę II instancji, charakter i zakres działania władz szkolnych I instancji pozostały nadal niezmienione.

---

[1] Stanowisko Landrata i jego stosunek do Inspektora Szkolnego i szkoły zob. Beetz, Der Führer im Lehramte, Lipsk, 1911, str. 4.

[2] Zgodnie z dawną ustawą o nadzorze szkolnym z dnia 11 marca 1872 r. Por. „Instrukcja służbowa dla Powiatowych Inspektorów Szkolnych w Prowincji Poznańskiej z dnia 11 listopada 1900 r.", W. Świderski, Zbiór Ustaw i Rozporządzeń, Poznań, 1923, str. 57 i nast.

[3] Dr. Mieczysław Jabczyński, Dziesięć lat szkoły polskiej w poznańskim okręgu szkolnym, Poznań, 1929, str. 44.

„Inspektorzy Miejscowi (jeszcze na podstawie ustawy z dnia 11 marca 1872 r.) powoływani aż do odwołania z pośród miejscowego duchowieństwa do pomocy Inspektorom Powiatowym, wykonywali nadzór nad kilku szkołami, sąsiadującemi z ich parafją. Jeszcze instrukcja Regencji Poznańskiej z dnia 20 lutego 1901 r. przyznawała im dość znaczne prawa". Jabczyński, str. 11.

Dopiero po przekazaniu Ministerstwu W. R. i O. P. spraw szkolnych i oświatowych w b. dzielnicy pruskiej w roku 1921 (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 7, poz. 38) i utworzeniu dwóch Okręgów Szkolnych (rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 26 stycznia 1921 r., Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 46, poz. 283), a zniesieniu Komisji dla spraw szkolnych i wyznaniowych, dokonuje się zupełna zmiana w odniesieniu do władz szkolnych I instancji.

Przedewszystkiem Inspektor Szkolny Powiatowy sprawuje odtąd władzę nad szkolnictwem powszechnem, wychowaniem przedszkolnem i oświatą pozaszkolną „w granicach każdego powiatu lub miasta, tworzącego osobny powiat szkolny" (§ 8 rozporządzenia Ministra W. R. i O. P.), a więc na terytorjum znacznie obszerniejszem, aniżeli dawniej, z siedzibą w mieście powiatowem (§ 17); przejmuje wszystkie uprawnienia i obowiązki w zakresie administracji szkolnej, które w myśl przepisów obowiązujących dotąd należały do Starosty powiatowego (Landrata); staje się organem władzy szkolnej niezależnym od władzy politycznej (na terenie Okręgu Szkolnego Poznańskiego przeprowadzono to ostatecznie od 1 października 1924 r.) [1].

Obok Inspektora Szkolnego postawiło rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. „administracyjną" Radę Szkolną Powiatową (lub Radę Szkolną Miejską, § 9), złożoną z reprezentantów wyznania rzymsko-katolickiego i ewangelickiego (po jednym), nauczycielstwa (cztery), Starosty (wzgl. Prezydenta miasta), lekarza i pięciu przedstawicieli ludności, wybranych przez Sejmik Powiatowy lub Radę Miejską (§ 10, 11, 12). Ta Rada Szkolna Powiatowa, funkcjonująca pod przewodnictwem Inspektora Szkolnego, ma jednak charakter odmienny od Rady Szkolnej Powiatowej w b. Galicji, charakter prawie wyłącznie tylko doradczy i opinjodawczy (§ 18).

Stan ten utrzymał się do dziś dnia.

V. Na terytorjum części Śląska Górnego, przyznanej Polsce, skutkiem odmiennych warunków istnieje Powiatowy Urząd Szkol-

---

[1] Jabczyński, str. 106.

ny z Inspektorem Szkolnym [1]. Terytorjum, na którem działa Inspektor Szkolny, niezawsze pokrywa się z powiatem [2].

VI. Podstawę organizacji władz szkolnych I instancji na terenie b. Królestwa stanowiły Przepisy Tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskiem, uchwalone przez Tymczasową Radę Stanu w sierpniu 1917 r. (Dz. Urz. Dep. W. R. i O. P. Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, Nr. 1, poz. 1).

Stać się to mogło wówczas, gdy zarząd szkolnictwa w obydwóch okupacjach przekazany został przez Generał - gubernatorów Komisji Przejściowej, ustanowionej przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego.

Przepisy tymczasowe, utrwalone w swej mocy działania przez ustawę o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych (art. 7), dzielą obszar Królestwa Polskiego dla celów administracyjnych i gospodarczych w zakresie szkolnictwa elementarnego na okręgi szkolne (art. 12), przyczem Warszawa, Łódź, Lublin, Częstochowa i Sosnowiec stanowią samodzielne okręgi szkolne.

W obrębie okręgu szkolnego organem ówczesnego Departamentu W. R. i O. P. (a później Ministerstwa W. R. i O. P. jako instancji II) jest Inspektor Okręgowy jako najniższa władza szkolna, powołany do kierowania szkolnictwem elementarnem „przy współudziale zarządów miejscowych" (art. 94 i 95) [3].

---

[1] Władzę II instancji stanowi Wojewoda zgodnie z art. 26 Ustawy Konstytucyjnej z dnia 15 lipca 1920 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1920, Nr. 73, poz. 497).

[2] Naprz. powiat Katowice podzielony został między cztery Powiatowe Urzędy Szkolne: w Katowicach, Siemianowicach, Wielkich Hajdukach i w Rozdzieniu; powiat Pszczyna między dwa: w Pszczynie i Mikołowie, powiat Rybnik między trzy: dwa w Rybniku, jeden w Wodzisławiu; powiat Świętochłowice między dwa: w Królewskiej Hucie i w Wielkich Hajdukach. Ogółem w 1928 r. było 8 powiatów wiejskich i dwa miejskie (Katowice i Królewska Huta), a inspektoratów 16. Por. Województwo Śląskie 1918 — 1928. Rozwój administracji samorządowej Województwa Śląskiego w zarysie, Katowice, 1929, str. 36.

[3] Aż do czasu wejścia w życie ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych Inspektor Okręgowy miał nadzór także nad publicznemi seminarjami nauczycielskiemi (art. 95, punkt 3).

Obok Inspektora Okręgowego działa Rada Szkolna Okręgowa (później Powiatowa), w skład której wchodzą (art. 30) jako członkowie z wyboru (6), z nominacji (4—5) oraz z urzędu (1) reprezentanci ludności, nauczycielstwa szkół powszechnych, średnich i seminarjów nauczycielskich, wyznań i lekarz okręgowy lub szkolny. Członkowie Rady z wyboru pełnić mogą swe obowiązki dopiero po zatwierdzeniu wyborów przez Dyrektora Departamentu W. R. i O. P. (art. 39).

Inspektor Okręgowy nie wchodzi w skład Rady Okręgowej, a tem mniej w niej przewodniczy, lecz tylko „bierze udział osobiście lub przez swego zastępcę w posiedzeniach Rady Szkolnej", podobnie jak reprezentant władzy politycznej (Komisarz państwowy, później Starosta, art. 30 i 95); jest on powołany do czuwania nad zgodnością uchwał Rady z obowiązującemi ustawami (art. 39), jest referentem pewnych spraw na posiedzeniu Rady, ma prawo zatwierdzania pewnych wniosków Rady (np. projekty sieci szkolnej, otwieranie nowych szkół, kandydatury na stanowiska nauczycielskie). Uchwały, jakie zapadłyby w nieobecności Inspektora, są nieważne.

Rada Szkolna spełnia funkcje: a) opieki i nadzoru nad szkolnictwem powszechnem publicznem i prywatnem w okręgu wraz z wynikającemi stąd obowiązkami wyjednywania środków na potrzeby szkolnictwa i oświaty, zarządzania niemi, a nadto badania potrzeb szkolnych i oświatowo - kulturalnych i współpracy z Inspektorem Szkolnym, aby uczynić zadość tym potrzebom; b) władzy zwierzchniej nad Dozorami Szkolnemi w gminach i Opiekami Szkolnemi (art. 34).

Ustawa o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych pozostawiła ten stan nadal, tak że przetrwał on do dnia dzisiejszego. Zakres tylko działania Inspektora Szkolnego uległ pewnym zmianom na podstawie wydanych później przez Ministra W. R. i O. P. zarządzeń w odniesieniu zresztą do terytorjum całej Polski.

VII. Na pozostałych terenach dzisiejszej Rzeczypospolitej, na których działały od początku roku 1919 jako władze administracyjne szkolne bądź Wydział Oświecenia Publicznego (później odrębna Sekcja) w Zarządzie Cywilnym Ziem Wschodnich, bądź

Departament Oświecenia Publicznego w Zarządzie Wołynia i Frontu Podolskiego, bądź też Departament Oświecenia Publicznego w utworzonym od września 1920 r. Tymczasowym Zarządzie Terenów Przyfrontowych i Etapowych, albo wreszcie Departament Oświaty wchodzący w skład Tymczasowej Komisji Rządzącej dla Litwy Środkowej od połowy października 1920 roku, władzę szkolną I instancji stanowił zawsze Inspektor Szkolny, zależny stale od władz administracji ogólnej, a także w wielu wypadkach (zależnie od terenu działania) od władz wojskowych[1]. Ponieważ chodziło o organizowanie szkolnictwa polskiego niejako „na gorąco" bezpośrednio po odzyskaniu obszarów, zajętych przez okupację, względnie przez wojska bolszewickie, nie było ani czasu, ani możności innego organizowania władz szkolnych. Odpowiedni człowiek, podejmujący się pracy na odzyskanych terenach, działając na wielkich przestrzeniach pod opieką wojsk polskich, organizował szkolnictwo powszechne, jako Inspektor Szkolny, wśród najcięższych warunków, stosownie do otrzymanych wskazówek i w miarę posiadanych zasobów pieniężnych; sprawował on nadzór administracyjno-pedagogiczny nad szkolnictwem i sam jeden ponosił wyłącznie odpowiedzialność za swą pracę na określonym terenie.

Zakres działania i rola Inspektora Szkolnego, pracującego na części terenów wschodnich, zostały dopiero określone w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 8 lutego 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 15, poz. 91), dotyczącem utworzenia władz szkolnych na obszarze województwa nowogródzkiego, poleskiego, wołyńskiego i części województwa białostockiego (pow. grodzieński, wołkowyski i białowieski)[2].

Na mocy tego rozporządzenia kierowanie szkolnictwem powszechnem, wychowaniem przedszkolnem i oświatą pozaszkolną powiatu należy do Inspektora Szkolnego, podlegającego bezpośrednio Delegatowi Ministra W. R. i O. P. (§ 6, Delegat stanowi

[1] Por. Oświata i Wychowanie, R. I, zeszyt II, str. 114 i nast.

[2] Por. załącznik do ustawy z dnia 4 lutego 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 16. poz. 93).

władzę szkolną II instancji). W ten sposób zależność Inspektora Szkolnego od władz administracji ogólnej została zupełnie zniesiona.

Zakres działania Inspektora Szkolnego był bardzo znaczny: administracja ochron, szkół powszechnych, instytucyj oświatowych, od Państwa zależnych, nadzór nad prywatnemi instytucjami; administrowanie publicznemi szkołami dokształcającemi; układanie budżetu, asygnowanie kwot w ramach budżetu zatwierdzonego; projektowanie sieci szkolnej, zakładanie, przekształcanie i zwijanie szkół, podległych Inspektorowi; sprawy personalne nauczycieli i kierowników publicznych szkół; przedstawianie Delegatowi wniosków na udzielanie zezwoleń na prowadzenie prywatnych szkół powszechnych i zakładów wychowania przedszkolnego, udzielanie im zasiłków, zatwierdzanie kierowników i nauczycieli tych zakładów, o ile Delegat przekaże te czynności Inspektorowi Szkolnemu. Z całej swej działalności w powiecie Inspektor Szkolny obowiązany był przedstawiać Delegatowi Ministra W. R. i O. P. roczne sprawozdanie, dotyczące stanu wychowania przedszkolnego, szkolnictwa powszechnego i oświaty pozaszkolnej oraz ewentualnie o stanie szkolnictwa dokształcającego.

Kiedy w roku 1922 moc obowiązująca ustawy o Tymczasowym ustroju Władz Szkolnych została rozciągnięta na wspomniane wyżej obszary, rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lutego 1921 r. przestało obowiązywać.

Zakres działania Inspektora Szkolnego, występującego samodzielnie, a tylko w zależności od władzy szkolnej wyższej instancji, jaką stał się od tego roku Kurator Okręgu Szkolnego [1], pozostał ten sam [2].

---

[1] Na mocy rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 3 maja 1922 r. powstają okręgi szkolne: wołyński, białostocki, poleski.

[2] Art. 6 ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych: „z chwilą utworzenia okręgu i zamianowania Kuratora przestają działać na obszarze okręgu wszelkie organy administracji szkolnej z wyjątkiem powiatowych, gminnych i miejscowych...“

Taki sam stan rzeczy utrwalił się także na obszarze Okręgu Szkolnego Wileńskiego, utworzonego na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 13 kwietnia 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 34, poz. 283) w granicach, przewidzianych w ustawie z dnia 6 kwietnia 1922 r. o objęciu władzy państwowej nad Ziemią Wileńską (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 26, poz. 213). Wówczas wprowadzona została w życie niezależność Inspektora Szkolnego od władz administracji ogólnej i ustalił się jego zakres działania i stanowisko, podobnie jak na terenach poprzednio wymienionych.

Z tą chwilą na terenie całej Rzeczypospolitej zorganizowała się władza szkolna I instancji, jaką jest Inspoktor Szkolny, czy to sam, jako taki, bez Rady Szkolnej Powiatowej lub z Radą Szkolną Powiatową, jako ciałem doradczo - opinjodawczem, lub wreszcie jako przewodniczący Rady Szkolnej Powiatowej, w zespoleniu z którą stanowi władzę szkolną, lub wreszcie stając na czele Powiatowego Urzędu Szkolnego.

Inspektorzy Szkolni w całej Polsce z wyjątkiem Województwa Śląskiego, obejmują swoją działalnością teren, nakrywający się z powiatem politycznym tak dalece, że z chwilą gdy zostanie zniesiony, czy nowoutworzony, czy powiększony powiat polityczny, równocześnie znika urząd Inspektora Szkolnego Powiatowego (R. S. P.), albo tworzy się nowy urząd, względnie rozszerza się obszar, na którym Inspektor działa.

Siedziba Inspektora Szkolnego Powiatowego (R. S. P.) znajduje się zawsze w mieście powiatowem, w którem jest też siedziba starostwa. Wyjątek w tym względzie stanowią następujące powiaty: Będzin, z siedzibą Inspektora Szkolnego w Sosnowcu, Błonie w Grodzisku Mazowieckim, Chojnice w Brusach, Dzisna w Głębokiem, Iłża w Wierzbniku, Konstantynów w Janowie Podlaskim, Łask w Pabjanicach, Lubawa w Nowem Mieście, Nieszawa w Aleksandrowie Kujawskim, Postawy w Duniłowiczach, Radzymin w Wołominie, Stopnica w Busku, Świecie w Nowem, Toruń Powiat w Chełmży, Węgrów w Lubartowie.

Rady Szkolne Miejskie, tworzące osobne powiaty, znajdują się w Warszawie, Łodzi, Poznaniu, Bydgoszczy, Toruniu, Krakowie, Lwowie i Wilnie.

Inspektorów Szkolnych Powiatowych w całej Rzeczypospolitej przewiduje się w preliminarzu na rok 1930/31 w ilości 278, a Zastępców Inspektorów Szkolnych 125 (łącznie z Województwem Śląskiem).

Skład biura Inspektora Szkolnego (R. S. P.) stanowią prócz Inspektora Szkolnego, względnie jego Zastępcy, urzędnicy podreferendarscy i kancelaryjni.

Ażeby dopełnić obrazu administracji szkolnej, należy wspomnieć o tych organach gminnych i miejscowych administracji szkolnej, które do dzisiaj działają na różnych terenach Rzeczypospolitej.

Są to: Rady Szkolne Miejscowe w b. zaborze austrjackim, a także w b. dzielnicy pruskiej, Dozory Szkolne w b. Królestwie, wreszcie Opieka Szkolna, istniejąca przy szkole powszechnej tylko w b. Królestwie.

1. Zgodnie z art. 7 ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych, Minister W. R. i O. P. w rozporządzeniu z dnia 8 lutego 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 16, poz. 97) określił odmienny od dotychczasowego skład Rady Szkolnej Miejscowej w b. Galicji [1].

W skład Rady Szkolnej wchodzą odtąd: jeden przedstawiciel gminy, wybrany przez Radę Gminną, lub kilku, jeżeli do zakresu działania jednej i tej samej Rady Szkolnej Miejscowej należy kilka gmin (ta sama ilość zastępców), dwaj przedstawiciele ludności, wyznaczeni przez Radę Szkolną Powiatową (ta sama ilość zastępców), Kierownik szkoły z urzędu (jeśli kilka szkół podlega tej samej Radzie Szkolnej Miejscowej, Kierownika wyznacza Rada Szkolna Powiatowa). Przewodniczącym nie może być Kierownik szkoły (§§ 14 i 15).

W miastach, rządzących się własnym statutem (Lwów, Kra-

---

[1] Por. ustawa z dnia 23 maja 1895 r., Dz. Ust. Kr., Nr. 58, Piwocki tom VI, str. 165 i nast.: § 3 „Rada Szkolna Miejscowa składa się z reprezentantów Kościoła, szkoły, gminy, obszaru dworskiego, z delegata mianowanego przez Wydział Rady Powiatowej".

ków), czynności Rady Szkolnej Miejscowej spełnia Rada Szkolna Miejska (§ 18) [1].

Zakres działania Rady Szkolnej Miejscowej pozostał taki sam, jaki był w b. Galicji. Opiera się ona na dawnych przepisach, zawartych w ustawie z dnia 23 maja 1895 r. [2]. Według nich do Rady Szkolnej należy, między innemi, bezpośrednia opieka nad budynkiem szkolnym, gruntem szkolnym i inwentarzem szkolnym, nad młodzieżą szkolną, nadto troska o interesy materjalne szkoły, zarząd funduszu szkolnego miejscowego oraz oddziaływanie na ludność w kierunku wykonania przymusu szkolnego.

2. Na obszarze b. dzielnicy pruskiej Minister W. R. i O. P., opierając się również na art. 7 ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych w rozporządzeniu z dnia 26 stycznia 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 46, poz. 283), zatrzymał nadal istniejące dotychczas Dozory Szkolne z czasów pruskich pod nazwą Rad Szkolnych Miejscowych o tym samym składzie osobowym i zakresie działania „z wyjątkiem prawa sprzeciwu przy obsadzaniu stałych posad nauczycielskich" (§ 20).

Zgodnie z przepisami pruskiemi w skład Rady Szkolnej Miejscowej wchodzą członkowie stali i niestali [3]. Członkami stałymi w miastach są: Burmistrz, dawniej Inspektor Szkolny Miejscowy (po zniesieniu tego stanowiska za czasów polskich funkcje jego przeszły na Inspektora Powiatowego), nauczyciel, wyznaczony przez władzę szkolną; na wsi: dawniej Inspektor Szkolny Miejscowy, właściciel obszaru dworskiego, sołtys, nauczyciel wyzna-

---

[1] W b. Galicji stan był inny. Por. § 2 Ustawy Krajowej z dn. 23 maja 1895 r.: „W miastach, tworzących dla siebie osobny okrąg szkolny może Rada Szkolna Krajowa po wysłuchaniu reprezentacji gminnej funkcje Rady Szkolnej Miejscowej poruczyć Radzie Szkolnej Okręgowej".

[2] Miejscowe Rady Szkolne nie są władzami państwowemi, lecz „instytucjami autonomicznemi do popierania i bezpośredniego nadzorowania szkolnictwa". Piwocki, tom VI, str. 169.

[3] Por. Dr. Wiktor Świderski, Zbiór Ustaw i Rozporządzeń, Poznań 1923, str. 102 i nast. „Instrukcja służbowa dla Dozorów Szkolnych, wydana rozporządzeniem Regencji Poznańskiej z dnia 16 lutego 1910 r. i Regencji Bydgoskiej z dnia 21 marca 1910 r."

czony przez władze szkolne. Niestali członkowie, w liczbie dwóch do czterech, wchodzą jako wybrańcy gminy szkolnej.

Rada Szkolna Miejscowa jest miejscową władzą szkolną i jako taka czuwa nad przestrzeganiem i wykonywaniem ustaw i rozporządzeń; administruje majątkiem gminy szkolnej, ponosząc odpowiedzialność za przechowanie i ulokowanie funduszów, stanowiących własność tej gminy; uchwala projekt budżetu, a potem czuwa nad jego wykonaniem; dba o zewnętrzny porządek i dobry stan budynków szkolnych, o uprawę gruntu szkolnego, prowadzi spis ruchomego i nieruchomego majątku gminy szkolnej, utrzymuje łączność między szkołą a domem rodzicielskim.

Dawniej istniejące w b. zaborze pruskim Deputacje Szkolne zostały zniesione tem samem rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. (art. 20).

Przepisy te straciły moc obowiązującą na podstawie rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 27 października 1926 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1926, Nr. 118, poz. 684). Według nowych przepisów Rada Szkolna Miejscowa w gminie wiejskiej (obszarze dworskim) składa się z przewodniczącego, mianowanego przez Inspektora Szkolnego z pośród osób, zamieszkałych na obszarze, na który rozciąga się działalność Rady (jeśli niema odpowiedniej osoby w obwodzie szkolnym, stałe przewodnictwo Rady Szkolnej Miejscowej może objąć Inspektor Szkolny za zgodą Kuratora), z Sołtysa lub przełożonego obszaru dworskiego miejscowości, będącej siedzibą Rady Szkolnej Miejscowej, z nauczyciela, względnie Kierownika publicznej szkoły powszechnej, wyznaczonego przez Inspektora Szkolnego, z trzech przedstawicieli ludności gminy (obszaru dworskiego), jeżeli obszar, na który rozciąga się działalność Rady Szkolnej Miejscowej, obejmuje tylko jedną gminę lub jeden obszar dworski, z dwóch przedstawicieli ludności gminy (obszaru dworskiego), będącej siedzibą Rady Szkolnej Miejscowej oraz po jednym przedstawicielu ludności od każdej z pozostałych gmin (obszarów dworskich), na które w całości lub w części rozciąga się działalność Rady Szkolnej Miejscowej (§ 3).

W skład Rady Szkolnej Miejscowej w miastach wchodzą: przewodniczący, mianowany z pośród mieszkańców miasta (albo

przez Kuratora Okręgu Szkolnego, albo przez Inspektora Szkolnego), Burmistrz, względnie członek magistratu, dwaj nauczyciele publicznych szkół powszechnych, wyznaczeni przez Inspektora Szkolnego, czterej przedstawiciele ludności miasta (§ 5).

Kolegja wyborcze wybierają odpowiednią ilość zastępców.

Wybrani członkowie Rady Szkolnej Miejscowej zaczynają pełnić swe obowiązki po zatwierdzeniu wyboru przez Radę Szkolną Powiatową (art. 13).

Do zakresu działania Rady Szkolnej Miejscowej należy „załatwianie poruczonych jej przepisami czynności w przedmiocie zakładania, utrzymywania i budowy publicznych szkół powszechnych oraz roztaczanie opieki nad szkołami i dziećmi szkolnemi". Zakres ten w szczegółach rozszerzony w porównaniu z dawniej obowiązującemi przepisami (§ 22).

3. Przepisy Tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskiem, które do dzisiaj obowiązują, wprowadziły Dozór Szkolny i Opiekę Szkolną.

Każda gmina wiejska i miejska, względnie większa miejscowość, chociażby nie stanowiła odrębnej gminy, tworzy terytorjalną jednostkę szkolną z osobnym Dozorem Szkolnym (art. 47).

Członkowie Dozoru są z wyboru i mianowani. Z wyboru: jeden członek Rady Gminnej, jeden mieszkaniec gminy, wybrany przez zebranie gminne, jeden reprezentant nauczycielstwa, wybrany przez ogół nauczycielstwa. Z mianowania: reprezentant Kościoła rzymsko-katolickiego oraz, w pewnych warunkach, innych wyznań, jeden mieszkaniec gminy, mianowany przez Radę Szkolną Okręgową (później Powiatową), jeden przedstawiciel nauczycielstwa, powołany przez Radę Szkolną (art. 49).

W Dozorze Szkolnym gmin miejskich zasiadają odpowiednio wybrani, względnie mianowani członkowie, ponadto przedstawiciel szkoły średniej lub seminarjum nauczycielskiego, a z urzędu lekarz miejski, względnie szkolny (art. 50 i 51).

Zakres działania Dozorów Szkolnych obejmuje: pracę nad rozwojem szkolnictwa powszechnego w gminie, dokonywanie odpowiednich wydatków na cele szkolne gminy, przedkładanie wniosków w sprawie zakładania szkół nowych, opracowywanie projektu

sieci szkolnej w gminie, przedkładanie wniosków Radzie Szkolnej Powiatowej w sprawie przeniesienia, względnie zwinięcia szkół istniejących, nadzór nad szkolnictwem powszechnem i zakładami wychowawczemi gminy oraz nad działalnością opiek szkolnych, opracowywanie projektów i wykonywanie budżetów szkolnych i t. d.

Przewodniczącym Dozoru i jego zastępcą nie może być nauczyciel czynny w szkołach publicznych gminy.

Opieka Szkolna, istniejąca tylko w b. Królestwie Polskiem, sprawuje opiekę nad publiczną szkołą powszechną. .Opieka Szkolna może być dla każdej szkoły osobna, lub też jedna dla dwóch lub kilku szkół jednej wsi, osady czy miasta, zależnie od decyzji Dozoru Szkolnego (art. 66).

Opiekę stanowią: Opiekun główny, mianowany przez Dozór Szkolny gminy z pośród mieszkańców wsi, osady czy miasta, jeden lub dwaj mieszkańcy wsi, wybrani przez zebranie gromadzkie, a w mieście przez rodziców dzieci, uczęszczających do szkoły, osoba duchowna, ucząca religji w danej szkole, wreszcie Kierownik szkoły.

Jeśli chodzi o opiekę dla dwóch lub więcej szkół jednej wsi, osady czy miasta, liczba członków Opieki odpowiednio się zwiększa (art. 67).

Członkowie Opieki mogą pełnić swe obowiązki dopiero po zatwierdzeniu wyboru przez Dozór Szkolny.

Do zakresu działania Opieki Szkolnej należy: dbanie o dobro i rozwój szkoły pod względem gospodarczym, opieka nad młodzieżą w szkole i poza szkołą, utrzymywanie stosunków z rodzicami we wszelkich sprawach, związanych z dobrem dzieci i szkoły.

Organizacja władz szkolnych w Polsce Odrodzonej po szczęśliwem przejściu fazy dostosowywania się do różnych w różnych dzielnicach Polski warunków, skrystalizowała się o tyle, że ostatecznie uformowały się i rozbudowały trzy instancje o różnych zakresach działania.

Jest Ministerstwo W. R. i O. P. jako instancja najwyższa, są Kuratorja Okręgów Szkolnych (Śląski Urząd Wojewódzki, Li-

ceum Krzemienieckie) jako instancja druga i Inspektorzy Szkolni jako instancja najniższa.

Należałoby obecnie usunąć znamię tymczasowości tych władz, opierających się na ustawie o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych, a oprzeć je na trwałych podstawach, wprowadzić dalsze ujednostajnienie szkolnej magistratury, dokładnie sprecyzować i rozgraniczyć ściśle zakres działania poszczególnych instancyj. Należałoby przytem z Ministerstwa uczynić istotnie najwyższą instancję kierowniczą i normującą sprawy szkolne i oświatowe, ogarniającą wielkie problemy wychowania państwowego, oświaty i kultury całego Państwa.

Należałoby wreszcie poddać rewizji stosunek władz szkolnych i akcji rządowej na polu oświaty i wychowania do samorządu, problem ten zgłębić i oprzeć na innych, nowych podstawach, aby harmonijna współpraca władz szkolnych, samorządu i społeczeństwa stała się jak najintensywniejsza dla zapewnienia Państwu i jego obywatelom wielkiej mocy duchowej i materjalnej.

Dr. M. Pollak.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

Z DZIEJÓW TWORZENIA PROGRAMU SZKOŁY ŚREDNIEJ.

(c. d.)

Znacznie bardziej złożona i długotrwała była praca nad przygotowaniem programu gimnazjum wyższego, zróżniczkowanego na cztery typy. Praca ta była podzielona pomiędzy Komisje, obejmujące poszczególne przedmioty programu gimnazjum wyższego. Do Komisyj tych powołano liczne siły fachowe z całej Polski, zwłaszcza zaś profesorów i nauczycieli szkół wyższych i średnich. Projekty programów były rozsyłane z prośbą o opinję lub zgłoszenie projektów własnych do licznych instytucyj i osób poszczególnych.

Pierwsze Komisje powstały już w maju 1918 r. Zajęły się one narazie ustaleniem wytycznych celów nauczania poszczegól-

nych przedmiotów. Szczegółowe jednak opracowanie zakresu nauki w kolejnych klasach gimnazjum wyższego przy uwzględnieniu licznych nadesłanych projektów i opinij rozpoczęło się dopiero po uzgodnieniu ogólnych ram programu pomiędzy Ministerstwem a wielkim zjazdem nauczycielstwa na jesieni r. 1919.

W skład komisyj przedmiotowych, prócz pracowników pedagogicznych Ministerstwa wchodziły następujące osoby:

Język polski: dr. Józef Ujejski, Stanisław Szober, dr. Juljusz Kleiner, Lucjan Komarnicki, Rajmund Małczyński, Apolinary Krupiński, Stanisław Adamczewski, dr. Wacław Borowy, dr. Manfred Kridl, R. Lewinowa, dr. Z. Gąsiorowska - Szmydtowa, Kazimierz Kosiński, Stefan Saski, Roland Bauer, Zofja Reuttówna, Jędrzej Cierniak, Władysław Rawdanowicz, J. Zakrzewski. Nadto w Komisji dla klas niższych: S. Skrobońska, R. Markowska, Z. Perkowska - Mioduszewska, Janina Bemówna, W. Paschalisowa, Z. Koziara, Marja Hertzberg - Bakkowa.

Język nowożytny obcy: dr. T. Benni, Kazimierz Karwowski, Dyonizy Karchowski, Stefan Kwiatkowski, Katarzyna Tosiówna, dr. Władysław Folkierski, Leon Płoszewski, J. Cieśliński, Cieślińska, Riemer, Mayzlówna, Lidja Szmidtowa, dr. Romana Pachucka.

Nadto współpracowali w komisji z poza Warszawy: Aleksander Jaworski, Kazimierz Brończyk, dr. Antoni Ryniewicz, dr. Bolesław Orłowski, dr. Mieczysław Ziemnowicz, J. Jakóbiec, dr. Karol Zagajewski, M. H. Dziewicki, Marja Świnarska, Janina Ławicka.

Filologja klasyczna: dr. Gustaw Przychocki, Karol Dąbrowski, Stefan Nowakowski, Aleksander Kłopotowski, Rudolf Szerękowski, Michał Rowiński, Kazimierz Pluciński, Mikołaj Kłosowski.

Nadto na układ programu wpłynęły opinje przedstawicieli nauczycieli gimnazjalnych i profesorów uniwersyteckich, zaproszonych przez Kuratorja Krakowskie i Lwowskie na specjalne konferencje, odbyte z instruktorem ministerjalnym prof. Stefanem Cybulskim.

Historja: J. Bojasiński, Henryk Chodynicki, dr. Kazimierz

Chodynicki, Włodzimierz Dzwonkowski, Jerzy Gadomski, dr. Zofja Gąsiorowska - Szmydtowa, dr. Natalja Gąsiorowska, Marja Gomólińska, dr. Wincenty Gorzycki, Adam Jaczynowski, Jan Kochanowski, Michał Kreczmar, dr. Tadeusz Kupczyński, Stefan Papp, Ignacy Peszke, Adolf Szelągowski, Władysław Smoleński, Adam Szpadkowski, K. Wachowski, Henryk Mościcki, Ignacy Górecki, Zygmunt Denter, Jan Jakubowski, dr. Justyna Jastrzębska, Anna Czerwińska.

Nadto w pracach Komisji Historycznej brali udział współpracownicy zamiejscowi: Stanisław Buzath, Bronisław Gebert, Marjan Janelli, Benon Janowski, dr. Widajewicz, dr. Nacher, Marjan Nawrocki (Lwów), Adam Kłodziński, Helena Witkowska (Kraków), dr. Władysław Olszewski (Łódź), Marja Polaczkówna (Przemyśl), Andrzej Wondaś (Jarosław).

Geografja: dr. Regina Fleszarowa, Delfina Gayówna, Franciszek Fuchs, Jan Jarosz, Stanisław Karczewski, Stanisław Lencewicz, Stefanja Lewandowska, Stefan Łaganowski, Kazimierz Morawski, Anna Nałkowska, Halina Poniatowska, Ludomir Sawicki, Błażej Sławomirski, Paweł Sosnowski, Antoni Sujkowski, W. Wróblewski, Gustaw Wuttke.

Nauka o Polsce współczesnej: dr. Franciszek Bujak, M. Kreczmar, dr. W. Gorzycki, dr. T. Kupczyński, Paweł Sosnowski, Stefan Łaganowski, Stanisław Karczewski, dr. Stanisław Pawłowski, dr. Antoni Peretiatkowicz, Józef Bojasiński, Jan Jakubowski, Stefan Papp, Józef Siemieński, A. Sujkowski.

Przyroda żywa: A. Czartkowski, K. Czerwiński, Marjan Dobrowolski, Janusz Domaniewski, Seweryn Dziubałtowski, Delfina Gayówna, Marjan Górecki, Władysław Gorjaczkowski, dr. Wanda Haberkantówna, Jan Jarosz, dr. J. Lipska, Zygmunt Lorec, Romuald Minkiewicz, W. Rudzki, Stanisława Rychterówna, Zofja Bohuszewiczówna.

Nadto do Komisji zostali zaproszeni z poza Warszawy: J. Doliński, Bohdan Dyakowski, dr. Józef Rostafiński, Jan Śnieżek, dr. Wł. Szafer (Kraków), Jan Grochmalicki, Władysław Kudelka (Poznań).

Przyroda martwa: St. Karczewski, St. Małkowski,

St. Weigelt, J. Koziorowski, J. Pomianowski, St. Rychterówna, Marja Górska, Zofja Jakimowiczowa.

Matematyka: S. Bóbr, dr. K. Żórawski, dr. S. Straszewicz, dr. Z. Straszewicz, R. Witkowski, dr. J. Rudnicki, Z. Arlitewicz, T. Sierzputowski, dr. S. Mazurkiewicz, dr. W. Sierpiński, S. Kwietniewski, S. Garlicki, W. Wójtowicz, O. Nikodym, J. Leja.

Fizyka i chemja: Sporzyński, Landau, Zienkowski, Moycho, St. Karczewski, J. Pomianowski.

Nadto współpracowali: Stanisława Rychterówna (propedeutyka), F. Kępiński (kosmografja), Adam Czechowski (z Częstochowy), dr. Ziobrowski (z Krakowa), oraz Komisja Uniwersytetu Jagiellońskiego (prof. prof. Banachiewicz, Białobrzeski, Wł. Natanson, Zakrzewski, Dziewoński, Estreicher, Szyszkowski i Kreutz).

Rysunki: Blanca Mercère, Tadeusz Kruszewski, Feliks Roliński, Ludomir Dymitrowicz, Henryk Czarnecki, Zofja Stankiewicz - Skorobohata, dr. Stefanja Zahorska, Ludwik Misky, Eligjusz Niewiadomski, B. Kuźmiński, Czesław Makowski.

Roboty ręczne: Aleksander Ligaszewski, Z. Tańska, Tadeusz Kruszewski, Władysław Przanowski, Zygmunt Lorec, Wojnarowicz, Wiesław Malinowski.

Śpiew i muzyka: Felicjan Szopski i Mieczysław Skolimowski (z Ministerstwa Kultury i Sztuki), oraz Stanisław Kazuro, Tadeusz Joteyko, K. Kleczyński, Trombiniówna, Zenobjusz Rutkowski.

Wymienione nazwiska nie wyczerpują prawdopodobnie kompletu osób, biorących udział w tworzeniu programów. Udało się je ustalić na podstawie protokółów, które, stanowiąc obfite archiwum, nie zachowały być może niektórych momentów ciekawych i nazwisk zasłużonych. Pozatem udział i rola tych osób nie były jednakowe.

Metoda pracy, przyjęta przez Komisję, polegała na zapraszaniu lub powierzaniu niektórym osobom opracowania projektów programów odpowiedniego przedmiotu w pewnej klasie. Nadesłane lub przedstawione projekty były następnie rozsyłane do opinji innym rzeczoznawcom, poczem podlegały wszechstronnemu roztrząsaniu na posiedzeniach i po jednolitem ich opracowaniu w myśl wyników tej dyskusji otrzymywały ostateczną postać.

W nader płodnej pracy nad oceną projektów brały udział nietylko oddzielne osoby, ale i ugrupowania szkolne lub lokalne nauczycieli. W tym kierunku (szczególnie uprawianym przez Komisję matematyczną i fizyczno - chemiczną) współpracowało z Komisjami kilkadziesiąt gimnazjów (wyłącznie z obszaru b. Kongresówki) [1]. Ta ostrożność Ministerstwa w układaniu programów, wyrażona w utworzeniu licznych i nader liczebnych Komisyj oraz w rozpatrywaniu, opinjowaniu i uzgadnianiu wielu nadsyłanych projektów, spowodowała, że dopiero z końcem roku szkolnego 1919/20 mógł się ukazać pierwszy program gimnazjum wyższego, zawierający właściwie tylko program klasy czwartej (pierwszej gimnazjum wyższego) oraz ramy programu klas następnych.

Ale nawet i tego programu, ułożonego z tak wielkim nakładem pracy i przy udziale tak licznych osób ze świata nauczycielskiego, nie chciało Ministerstwo uważać za rzecz ostateczną i miarodajną na czas dłuższy, lecz oświadczało wyraźnie we wstępie do jego wydania, że będzie on mógł „wywrzeć dodatni wpływ na przyszły pełny program gimnazjum (wyższego), o ile kompetentni czytelnicy tego programu, a zwłaszcza nauczyciele, stosujący go w praktyce szkolnej, zechcą tę książkę uważać za jedną więcej ankietę Ministerstwa w tej sprawie. Wszystkie te osoby są proszone o nadsyłanie swoich uwag i spostrzeżeń, poczynionych w toku pracy szkolnej, do Wydziału Programowego Sekcji Szkół Średnich Ministerstwa. Będą one wzięte pod rozwagę przy ostatecznem redagowaniu pełnego programu gimnazjum (wyższego)" [2].

Z końcem następnego roku szkolnego 1920/21 posunięto program gimnazjum o jedną klasę dalej (V), przyczem w publikacji tej sprawie poświęconej, a wydrukowanej w formie okólnika z dnia 18 lipca 1921 r. Nr. 53/II do Dyrekcyj i Rad Pedagogicznych szkół średnich, zwrócono uwagę, że w ramach programu ogłoszonego poprzednio, a głównie w programach nauki historji i geografji, powinno się uwzględnić w jak najszerszej mierze wychowanie oby-

[1] Warszawa, Łódź, Kielce, Zamość, Częstochowa, Suwałki, Biała, Łęczyca, Pabjanice, Staszów, Pułtusk i inne.

[2] Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy IV (I) i ramy programu klas następnych. Warszawa, MCMXX, str. V.

watelskie i w związku z tem wiadomości o warunkach geograficznych i ekonomicznych Polski współczesnej, o jej ludności, o ustroju społecznym i państwowym, wreszcie o obowiązkach obywatela względem Rzeczypospolitej.

Całkowity program gimnazjum wyższego ogłoszony został dopiero w roku następnym (1922)[1]. W przedruku odpowiednich części programu z r. 1920, względnie z r. 1921, dokonano wielu zmian redakcyjnych, mających uwydatnić silniej cel nauczania poszczególnych przedmiotów na stopniu niższym (klasa IV i V, względnie I i II) i wyższym (klasa VI, VII, VIII, względnie III, IV i V) oraz rozkład materjału. Szczegółowo też przytoczono materjał nauczania na stopniu wyższym.

W ten sposób pierwszy całkowity program gimnazjum (wyższego) ukazał się po trzech latach współpracy Ministerstwa z przedstawicielami świata nauczycielskiego. Mimo że było to świadectwem, iż pewien okres prac dobiegł do końca, Ministerstwo nie uważało swego dzieła ani za zupełnie zakończone, ani za doskonałe, lub przynajmniej ustalone na długie lata. „Jego (programu) przeznaczeniem jest podlegać próbie i w ogniu opartej na doświadczeniu szkolnem krytyki nieustannie się doskonalić. Wymaga to, oczywiście, na dłuższy okres czasu rozmierzonej pracy, do udziału w której Ministerstwo powołuje każdego nauczyciela i każdą nauczycielkę szkół średnich. Tego rodzaju zbiorowa praca musi wyjść na dobre każdemu planowi nauczania. Tem bardziej jest ona potrzebna, gdy mamy do czynienia z programem, zrywającym w wielu punktach z utartą rutyną szkolną i pomyślanym w duchu szeroko zakrojonej reformy nietylko typów szkoły średniej, lecz również stosowanych w niej metod nauczania“ [2].

Reforma ta, zamierzona przez programy, polegała na rozbracie z werbalnym i książkowym sposobem nauczania, na zetknięciu

---

[1] Program gimnazjum państwowego. (1) Wydział humanistyczny. (2) Wydział przyrodniczo - matematyczny. (3) Wydział klasyczny. Warszawa, 1922.

[2] Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, str. V — VI.

młodzieży bezpośrednio ze zjawiskami, które ma poznawać, słowem na organizowaniu pracy szkolnej jak najbardziej samodzielnej i osobistej. Ażeby te idee dydaktyczne uzasadnić i rozpowszechnić, Ministerstwo postanowiło ogłosić obszerniejsze wskazówki metodyczne, dotyczące ogólnego toku nauki i różnych przedmiotów nauczania. W tym zakresie wydało też w ciągu 3 lat najbliższych (1923 — 1925) „Zasady planu nauczania w szko-

<table>
<tr><th colspan="2">PRZEDMIOTY</th><th>Wydział mat.-przyr</th><th>Wydział neohum.</th><th>Wydział human.</th><th>Wydział klasyczny[1]</th><th></th></tr>
<tr><td></td><td>Religja</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Język polski</td><td>20</td><td>24</td><td>22</td><td>19</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Filologja klas.</td><td>Język łaciński</td><td>—</td><td>—</td><td>27</td><td>28</td><td rowspan="3">62</td></tr>
<tr><td>Język grecki</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>25</td></tr>
<tr><td>Kultura klasyczna</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>9</td></tr>
<tr><td></td><td>Język nowoż. obcy</td><td>15</td><td>20</td><td>19</td><td>14</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Historja</td><td>16</td><td>20½</td><td>20½</td><td>14½</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Geografja</td><td>9+(1)</td><td>9½+(1)</td><td>7½</td><td>6½</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Przyrodoznawstwo</td><td>13</td><td>10</td><td>5</td><td>2</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Fizyka</td><td>21½</td><td rowspan="2">18</td><td rowspan="2">12</td><td rowspan="2">11</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Chemja</td><td>5½</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Matematyka</td><td>25</td><td>20</td><td>19</td><td>12</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Propedeutyka filoz.</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Rysunek</td><td>6 albo 10</td><td>6 albo 10</td><td>6 albo 10</td><td>5</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Śpiew i muzyka</td><td>6 albo 2</td><td>6 albo 2</td><td>5 albo 1</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Praca ręczna</td><td>2</td><td>2</td><td>—</td><td>—</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Ćwiczenia cielesne</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Razem</td><td>godzin lekcyj</td><td>118</td><td>122</td><td>136½</td><td>147½</td><td></td></tr>
<tr><td>zajęć prakt.</td><td>44+(1)</td><td>37+(1)</td><td>29½</td><td>21½</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Razem</td><td>162+(1)</td><td>159+(1)</td><td>166</td><td>169</td><td></td></tr>
</table>

le średniej", „Język polski. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego", „Język łaciński. Wskazówki metodyczne do programu Wydziału humanistycznego"; później zaś jeszcze (1926 — 1928): „Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do

[1] W programie ramowym z r. 1920 przewidywano łaciny 30 g., greki 24, historji 13½, razem godzin lekcyj 148, zajęć praktycznych 21.

programu gimnazjum państwowego", „Wycieczki geograficzne w szkole średniej".

Jeżeli pominąć szczegółowe wskazówki, dotyczące rozkładu przedmiotów i ich materjału w poszczególnych klasach pięcioletniego gimnazjum (wyższego), istota programu z r. 1922 da się scharakteryzować przez podane na str. 502 zestawienie liczby godzin, poświęconych różnym przedmiotom we wszystkich typach („wydziałach").

Ustosunkowanie przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w różnych typach gimnazjum (wyższego) wynika z tej tablicy zupełnie jasno. Jeżeli wziąć pod uwagę przedmioty t. zw. „naukowe" i abstrahować od propedeutyki filozofji, która ma charakter mieszany (psychologja i logika), stosunek wspomniany wyraża się w następujących liczbach godzin tygodniowych:

	Przedmioty humanist.	Przedmioty realne
Gimn. matemat.-przyrodnicze . . .	61	75
„ neohumanistyczne	74½	58½
„ humanistyczne	98½	43½
„ klasyczne	119½	31½

Daleko to odbiega i silniej jest zróżniczkowane, niż w obu pierwotnych projektach, stworzonych przez organizacje nauczycielskie warszawską i krakowską w r. 1918. Jest to też wynik ewolucji, której dokonała myśl organizacyjno-pedagogiczna w ciągu trzech lat współpracy Ministerstwa ze światem nauczycielskim. W ustosunkowaniu wzajemnem przedmiotów w różnych typach szkół wyraźnie przebija idea podstawy pedagogicznej (później nazwanej podstawą dydaktyczną), około której skupia się i ześrodkowuje ogólna praca uczniów.

Jakkolwiek programy zgóry już były pomyślane jako punkty wyjścia do należytego uregulowania nauki szkolnej, a nie ostateczne i niezmienne decyzje, mające obowiązywać na długi czas, zasadnicza koncepcja zróżniczkowania szkół i ustosunkowania prowadzonych w nich przedmiotów, pozostała jednak jako trwała podbudowa wszelkich dalszych poczynań i zmian, wynikających jako postulaty z żywego doświadczenia szkolnego. Pewne niedo-

godności programów, wyrażające się przedewszystkiem jako przeładowanie materjałem i przeciążenie młodzieży (niewątpliwy i nieuchronny psychologicznie wynik pracy licznych komisyj specjalnych), wywołały potrzebę rewizji, która zanim mogła być gruntownie przeprowadzona, wymagała doraźnych zarządzeń. I oto już 17 lipca 1925 r. Minister W. R. i O. P. wydał rozporządzenie [1], regulujące narazie ogólnie tę sprawę przez obniżenie godzin pracy szkolnej i redukcję materjału niektórych przedmiotów. Zmiana ta została dokonana na skutek kategorycznego stwierdzenia przez władze szkolne nadzorcze oraz przez nauczycieli zbyt wielkich wymagań, stawianych przez programy dotychczasowe. Podkreśla to wyraźnie Ministerstwo W. R. i O. P. w rozporządzeniu z dnia 3 lipca 1926 r., obejmującem szczegółowe zmiany, dokonane w programie wszystkich przedmiotów gimnazjum: „W celu dalszego przeprowadzenia uproszczeń zapoczątkowanych wzmiankowanem rozporządzeniem oraz szczegółowego ujęcia ogólnych jego wskazań, do czego dostarczyły obfitych przyczynków r e f e r a t y s z k ó ł i K u r a t o r j ó w (podkreślenie redakcji), nadesłane w myśl § 2 tegoż rozporządzenia, ustanawiam nową redakcję programów gimnazjum wyższego" [2]. Widać więc w tem dalszą współpracę Ministerstwa z nauczycielstwem, choć wyrażoną w innej niż dawna, obecnie już zbędna, formie.

Według tych rozporządzeń ogólna liczba godzin, poświęconych poszczególnym przedmiotom w gimnazjach trzech typów (z wyłączeniem oddziału, obecnie „wydziału" neohumanistycznego) [3] przedstawiała się w sposób podany na str. 505.

Redukcja godzin nauki szkolnej znaczna, bo od 6 tygodniowo

---

[1] Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P., 1925, Nr. 14, poz. 142.

[2] Program gimnazjum państwowego. Wydziały matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny klasyczny. Wydanie oparte na rozporządzeniu z dnia 3 lipca 1926 r. Warszawa 1926.

[3] Uregulowanie programów w nielicznych gimnazjach neohumanistycznych, jak również klasycznych dawnego typu oraz innych szkołach średnich, nieposiadających programu, sformułowanego przez Ministerstwo, rozporządzenie z dnia 17 lipca 1925 r. pozostawia Kuratorjom. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1925, Nr. 14, poz. 142, § 5).

PRZEDMIOTY	Wydział matem. przyr.		Wydział hum.		Wydział klasyczny	
	Liczba godz.	w stos. do 1922	Liczba godz.	w stos. do 1922	Liczba godz.	w stos. do 1922
Religja	10	—	10	—	10	—
Język polski . .	20	—	22	—	18	—1
Język łaciński . .	—	—	25	— 2	27	—1
Język grecki . .	—	—	—	—	22	—3
Kultura klas . .	—	—	—	—	8	—1
Język nowoż. obcy	15	—	20	+ 1	14	—
Historja	16	—	19	— 1½	15	+½
Geografja. . . .	6+(1)	— 3	6	— 1½	6	—½
Przyrodoznawstwo[1]	15+(1) albo 12+(1)	+2+(1) —1+(1)	5	—	2	—
Fizyka i (kosmografja)	18½	— 3	} 11	} — 1	8	—3
Chemja	7½	+ 2				
Matematyka . . .	25	—	19	—	12	—
Propedeutyka fil.[1]	0 albo 3	—3 albo 0	3	—	3	—
Rysunek[2] . . .	6 albo 10	—	4 albo 9	—2 albo-1	4	—1
Śpiew i muzyka[2] .	5 albo 1	— 1	5 albo 0	0 albo—1	—	—
Praca ręczna . .	2	—	—	—	—	—
Ćwiczenia ciel. . .	10	—	10	—	10	—
Razem { godz. lekc.	114 albo 115	—4 albo-3	132	—4½	140	—7½
Razem { zajęć prakt.	42+(2) albo 41+(2)	—2+(1) albo—3	27	—2½	19	—2½
Razem . .	156+(2)	— 6+(1)	159	— 7	159	—10

na wydziale matematyczno - przyrodniczym, do 10 tygodniowo na najbardziej dotychczas obarczonym wydziale klasycznym.

Oczywiście, redukcji godzin odpowiadało też zmniejszenie materjału naukowego. Nadto zmienione zostało sformułowanie celów nauczania historji, jak również nowo opracowane przykłady rozwinięcia programu tego przedmiotu we wszystkich klasach na różnych wydziałach oraz dodane wskazówki metodyczne do pro-

---

[1] W kl. VIII istnieje możność wyboru między przyrodoznawstwem (biologją) a propedeutyką filozofji.

[2] W kl. VII i VIII na wydziale mat.-przyrodniczym i humanistycznym po 2 godziny rysunku a l b o śpiewu.

gramu historji na klasę IV; wreszcie uzupełniono program tegoż przedmiotu przytoczeniem obszernej (str. 38—57) lektury (tekstów źródłowych).

Program w tej postaci i w tym zakresie przetrwał do końca roku 1928, uzupełniony w tym czasie dwoma rozporządzeniami, dotyczącemi nowego rozkładu nauki geografji i uwzględnienia jej w kl. VIII przy nauce o Polsce współczesnej [1], oraz zarządzeniem, wprowadzającem w klasie siódmej wszystkich gimnazjów systematyczne nauczanie higjeny i ratownictwa według szczegółowego programu, zaopatrzonego we wskazówki metodyczne [2].

Zmiany te i uzupełnienia zostały uwzględnione w wydaniu czwartem Programu gimnazjum państwowego z r. 1928.

Ostatnia zmiana, dokonana zarządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 2 stycznia 1929 r. [3], była podyktowana dążnością do uzgodnienia programu trzech wyższych klas szkoły powszechnej (V, VI, VII) z trzema klasami gimnazjum niższego (kl. I, II, III), sprowadzenia liczby godzin nauki obowiązkowej we wszystkich klasach gimnazjalnych do 30 tygodniowo i wyposażenia ćwiczeń cielesnych w szkołach powszechnych i gimnazjach w 3 godziny tygodniowo.

W zakresie gimnazjum wyższego ogólna liczba godzin szkolnych, poświęconych poszczególnym przedmiotom, ma się przedstawiać (od r. szk. 1930/31) według tablicy na str. 507.

Tablica ta wskazuje wyraźnie, jakim przesunięciom uległy programy wskutek dwukrotnej ich reformy. Uderzające jest przedewszystkiem ogólne zmniejszenie liczby godzin nauki. Znaczne nierówności, istniejące pod tym względem w poszczególnych typach szkół w programach z r. 1922, oraz przeładowanie materjału i przeciążenie młodzieży, na które nie ustawały skargi sfer nauczycielskich, zostały usunięte przez sprowadzenie nauki szkolnej do 30 godzin tygodniowo w każdej klasie i typie.

---

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1926, Nr. 15, poz. 197 i 1927, Nr. 11, poz. 181.

[2] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 9, poz. 142.

[3] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 1, poz. 1.

Przedmioty	Wydział matematyczno-przyr.			Wydział humanistyczny			Wydział klasyczny		
	Godz tyg.	w stosunku do 1925	do 1922	Godz. tyg.	W stosunku do 1925	do 1922	Godz. tyg	W stosunku do 1925	do 1922
Religja	10	—	—	10	—	—	10	—	—
Język polski . .	18	— 2	— 2	20	—2	—2	16	—2	—3
Język łaciński .	—	—	—	25	—	—2	27	—	—1
Język grecki .	—	—	—	—	—	—	22	—	—3
(Kultura klas.) .	—	—	—	—	—	—	—	—8	—9
Jęz. nowoż. obcy	15	—	—	20	—	+1	15	+1	+1
Historja . . .	10½	— 5½	— 5½	17½	—1½	—3	14½	—½	—
Geografja . . .	7½	+1½—(1)	-1½-(1)	7½	+1½	—	5½	—½	—1
Przyrodoznawstwo	11	—1—(1)	— 2	4	—1	—1	4	+2	+2
Fizyka z chemją i kosmografja .	22	— 4	— 5	11	—	—1	6	—2	—5
Matematyka . .	22	— 3	— 3	17	—2	— 2	12	—	—
Propedeutyka fil.	3	—	—	3	—	—	3	—	—
Rysunek . . .	10	+ 4	+ 4	—	—4	—6	—	—4	—5
(Śpiew i muzyka)	—	— 5	— 6	—	—5	—5	—	—	—
Roboty ręczne .	6	+ 4	+ 4	—	—	—	—	—	—
Ćwiczenia ciel. .	15	+ 5	+ 5	15	+5	+5	15	+5	+5
Razem . .	150	—6—(2)	—12—(1)	150	—9	—16	150	—9	—19

W stosunku do r. 1922 stanowi to redukcję o 13 do 19 godzin tygodniowo. Wskutek tego niemal wszystkie przedmioty musiały zmniejszyć wymiar swoich godzin. Wyjątek stanowią ćwiczenia cielesne we wszystkich typach (+ 5), rysunek (+ 4) i roboty ręczne (+ 4) w gimnazjum matematyczno - przyrodniczem oraz przyrodoznawstwo w gimnazjum klasycznem (+ 2); nieznacznemu powiększeniu (przy innym zresztą układzie godzin w poszczególnych klasach) uległ też język nowożytny obcy (+ 1) w obu gimnazjach z łaciną.

Znacznym przesunięciom uległo też ustosunkowanie godzin, przeznaczonych w różnych typach gimnazjów na przedmioty t. zw. humanistyczne i realne. Jeżeli abstrahować od przedmiotów technicznych i artystycznych oraz od propedeutyki filozoficznej, mającej, jak się rzekło, charakter mieszany, stosunek procentowy wymiaru przedmiotów naukowych o charakterze humanistycznym (H) i realnym (R) do całkowitego wymiaru godzin nauki w gim-

nazjach poszczególnych typów przedstawia się w programach z r. 1922, 1925 i 1929 w sposób następujący:

Stosunek procentowy do ogólnej liczby godzin nauki przedmiotów obowiązkowych [1].

WYDZIAŁ	Program z r. 1922			Program z r. 1925			Program z r. 1929		
	H.	R.	Inne	H.	R.	Inne	H.	R.	Inne
Matem.-przyrodn. . .	37,4	46.0	16.6	38.6	44.9	16.5	35.7	41.7	22.6 [2])
Neohumanist.	46.6	36.6	16.8	46.6	36.6	16.8	—	—	—
Humanistyczny . . .	59.3	26.2	14.5	60.4	26.4	13.8	61.7	26.3	12.0
Klasyczny	70.7	18.6	10.7	71.7	17.6	10.7	69.7	18.3	12.0

Oczywiście, jest to tylko projekcja zmian programowych, a nie same zmiany, które będą wymagały nowego opracowania, właściwej dopiero rewizji programów dotychczasowych. W tym celu Ministerstwo, rozciągając czas przejściowy dla dostosowania się do nowego rozkładu zajęć na półtora roku (druga połowa r. szk. 1928/29 i r. szk. 1929/30), przystąpiło do pracy nad ukształtowaniem nowych programów. I w tem również dążeniu nie polega wyłącznie na własnych siłach, lecz chcąc, jak i dawniej, dostosować przedmiotowe wymagania do potrzeb wychowawczych i możliwości psychicznych, odwołuje się do pomocy czynnych nauczycieli. Zaproszeni do współpracy fachowcy z wybitną praktyką w szkołach średnich przedstawić mają Ministerstwu projekty reformy programów poszczególnych przedmiotów. Projekty te po przepuszczeniu przez filtr krytyki i po ich uzgodnieniu oraz do-

[1] Jako przedmioty humanistyczne wchodzą w tablicy w rachubę: religja, języki i historja, jako realne: geografja, przyrodoznawstwo, fizyka i chemja oraz matematyka.

[2] Gdyby, zgodnie z intencją reformy, doliczyć w tym typie gimnazjum powiększoną liczbę absolutną godzin rysunku i robót ręcznych do przedmiotów realnych (R), wypadłoby na nie 52,3% przy niezmienionym stosunku przedmiotów humanistycznych (35,7%) — a na inne przedmioty, jak i w innych typach, 12,0%.

stosowaniu do ogólnych wymagań pracy szkolnej, zostaną zsyntetyzowane w całość, będącą w ten sposób owocem racjonalnej współpracy czynników kierowniczych, dających wytyczne, i czynników wykonawczych, obmyślających środki ich zrealizowania.

Dr. Adam Zieleńczyk.

CHARAKTERYSTYKA KULTURY WSPÓŁCZESNEJ

(C. d.)

5.

Charakteryzowaliśmy dotychczas kulturę współczesną, rozważając tę postawę wobec życia, która związana była ze sferą stosunków między ludźmi i ich organizacji. Każda jednak grupa społeczna, aby żyć, musi wytwarzać dobra materjalne i duchowe. Na te więc procesy zwrócimy teraz uwagę.

Przedewszystkiem wytwarzanie dóbr duchowych i materjalnych oraz korzystanie z nich nie jest już związane z określonemi warstwami społecznemi: proces demokratyzacji zburzył dawną strukturę społeczną, w której jedni wytwarzali dobra materjalne, nie mając prawa udziału w żadnych, a inni korzystali z obu rodzajów dóbr, wytwarzając duchowe. Równolegle z demokratyzacją, rozkładającą społeczeństwo stanowe, powstawała siła nowa, wytwarzająca nową strukturę społeczną. Siłą tą jest specjalizacja pracy. Dziś niemal każdy członek społeczeństwa określony być może w terminach działalności zawodowej. Proces powstawania społeczeństwa zawodowego jest tak silny i skrystalizowany, iż w niektórych krajach poczęto już w tym duchu przebudowywać organizację państwową.

Jakaż postawa wobec życia związana jest z tym procesem zawodowego przegrupowywania się społeczeństwa? Ustrój stanowy wiąże się z odczuciem niewzruszonego i ustalonego od wieków porządku klasyfikującego ludzi, z odczuciem łaski lub niełaski, t. j. szczęśliwego lub gorzkiego przypadku należenia lub nienależenia jednostki do warstwy wybranej, z przekonaniem wreszcie o nieodmienności i nienaruszalności losu. Inaczej ustrój zawodowy: wiąże się on z pojęciami takiemi, jak „wykształcenie", „zręczność", „pracowitość". Szczególnie pojęcie energji

i pracy wydaje się tu konstytutywne. Ale jaka to praca i energja? Pojęcia te znane były przecież od wieków, aby więc charakter ich dzisiejszy określić, trzeba zdać sobie sprawę przedewszystkiem z roli i znaczenia, jakie nadaje jej człowiek w całokształcie życia i wartości.

Patrząc na sprawy z tego stanowiska, spostrzegamy, iż praca i energja utraciły wszelki charakter religijny, który posiadały w niektórych zakonach średniowiecza i później, w czasach reformacji, w religji Kalwina, ujmującej pracę w kategorje sakralne: łaski i zbawienia. Praca dzisiejsza ma charakter świecki. Drugą jej właściwością, związaną z zawodową strukturą grupy społecznej, jest coraz wyraźniejsze ograniczanie zakresu pojęcia pracy pojęciem zawodu. Na nazwę pracy zasługuje taka tylko działalność, która ująć się da w kategorję zawodu: wszelka inna jest bezpłodnem lenistwem. Tem się, między innemi, tłumaczy, iż artyści i literaci zakładają związki zawodowe: pragną zaświadczyć, iż pracują naprawdę. Tem się też tłumaczy rosnąca wciąż pogarda dla pracy wewnętrznej, duchowej: świeckość i zawodowość pracy prowadzą z konieczności do ograniczenia jej pojęcia sferą owocności zewnętrznej, praktycznej, naocznej. Praca wewnętrzna, której polem jest psychika, a której zadania leżą w sferze wartości duchowych — ta praca niemożliwa do ujęcia w organizację zawodową i rozsadzająca często charakter świecki naszych poczynań — odsuwana jest na plan ostatni, oskarżana o pasożytnictwo na procesach istotnej pracy wytwórczej.

Doniosłość tego pojęcia pracy i energji świeckiej, zawodowej i owocnej, pojęcia odpowiadającego dzisiejszej strukturze społecznej, wciąż rośnie i w te kategorje człowiek współczesny poczyna ujmować wszystkie sprawy świata i życia.

Pobieżne spojrzenie na różne dziedziny ludzkiej kultury pozwoli dostrzec siłę tych nowych pojęć. W filozofji wzrosły w czasach ostatnich prądy pragmatyzmu, fikcjonalizmu, ekonomizmu, których wspólną cechą jest określanie pojęcia „prawdy" właśnie z pomocą pojęć pracy i energji, a na wzór użytecznego w działaniu instrumentu, jako zgodności przewidywań z osiągnięciem. Być może wyraźniej jeszcze zjawisko podobne pojawia się na

polu wychowania: miejsce dawnej statycznej teorji kształcenia zajmuje teorja aktywna; nie to ma wartość i znaczenie, co udzielone zostanie dziecku zgóry, ale to tylko, co ono pracą własną zdobędzie i przyswoi. I w innych dziedzinach życia przejawia się wyraźnie rola pracy. Spróbowano też doniosłość wielką tej nowej koncepcji pracy w jakiś sposób usprawiedliwić i uzasadnić. I oto dlatego praca zawodowa, będąca warunkiem istnienia dzisiejszych społeczeństw, zaczyna być traktowana jako obowiązek moralny każdego człowieka. Ale pragnąc ją w ten sposób uświęcić, popada się jednak w dylemat następujący: pracować, aby zarabiać i żyć — a pracować, bo to nakaz moralny! Jak pogodzić z bezinteresownością właściwą obowiązkom moralnym — zapłatę właściwą pracy dzisiejszej? W średniowieczu w pewnych zakonach i czasem w społeczeństwie głoszono, że praca jest obowiązkiem religijno-moralnym, ale też nie pobierano za nią wówczas wynagrodzenia. To było konsekwentne. Dziś świat, ujmowany w kategorje pracy zawodowej, świeckiej, owocnej i płatnej — jest światem ujętym ze stanowiska gospodarczej, handlowej energji, której właśnie służy praca, przestająca być funkcją jakichś duchowych lub moralnych wartości i stająca się rzeczywistością, uwolnioną od zobowiązań sakralnych oraz od obowiązku przetwarzania świata duchowego.

Bliższe jeszcze określenie pracy i stosunku człowieka do niej uzyskamy, gdy zwrócimy uwagę na rodzaj pracy, jako działalności celowej. Łatwo spostrzec, iż w tym zakresie najważniejszem zjawiskiem jest zastąpienie pracy jednostkowej i ręcznej zbiorową i techniczną. I ta właśnie przemiana, która od połowy XIX wieku przybiera coraz potężniejsze kształty — wyciska swoiste piętno na postawie człowieka wobec życia.

Praca ręczna pozwala na intymny stosunek pracownika do dzieła tworzonego. Ma w sobie coś z twórczości, coś z ducha artysty. Przedmiot wytworzony drogą pracy zbiorowej i maszynowej jest owocem działalności wszystkich i dlatego pozostaje dla wszystkich obcy, nikt go nie uważa za dzieło własne. Im większa podzielność pracy, im lepsza jej organizacja, im większe udoskonalenia techniczne, im więcej pracowników — a w tym kierunku

dąży rozwój współczesnej pracy — tem mniejszy udział jednostki w dziele wytworzonem i tem bardziej obce i dalekie staje się ono dla niej. Powstaje dzięki temu odczucie irracjonalności pracy jednostki; oto praca moja, wysiłek mój i trud nie przynosi widocznych owoców! I dlatego powoli owocem pracy przestaje być dzieło stworzone (a pośrednio dopiero zapłata), a natomiast tym jedynym owocem trudu staje się odrazu i wyłącznie: zapłata. Praca taka — to nie działalność wytwórcza — to tylko konieczność życia, środek w walce o byt. Ta — z podmiotowego stanowiska odczuwana — bezowocność pracy, brak „dzieła mojego" — stanowi niewzruszoną przeszkodę dla wszelkich dzisiejszych prób uczynienia z pracy radosnego hymnu i rytmu życia.

Praca zbiorowa i techniczna, zmieniając stosunek człowieka do dzieła, nietylko przekształca pojęcie pracy, ale również przebudowuje stosunek człowieka do rzeczywistości wogóle. Dla człowieka pracującego samotnie lub w małem gronie zżytych pomocników, ręcznie lub z pomocą prostych przyrządów, rzeczywistość ulegająca jego wysiłkom i zamiarom wydaje się czemś bliskiem, współmiernem z nim, żywem. Dziś rzeczywistość ulega tylko pracy zbiorowej i technicznej, a jednostka, biorąca w niej udział drobny, nie odczuwa bezpośrednio owoców tej pracy, wytworów, jako swego nad rzeczywistością zwycięstwa. Rzeczywistość i człowiek stają się czemś niewspółmiernem — tylko ludzie zorganizowani i rzeczywistość stać mogą naprzeciw siebie. Ludzie to ją opanowują i kształtują, ale dlatego też potężne wytwory pracy, techniki i tysięcy rąk przytłaczają nas psychicznie cięższej jeszcze, niż nieopanowana rzeczywistość. To rozerwanie zespolenia człowieka i rzeczywistości, wyznaczanie wzajemnego ich stosunku przez zjawiska techniczne i zbiorowe, oraz niepokój lub bunt jednostki przejawiają się charakterystycznie w sztuce współczesnej.

Ale przekonanie i naoczne stwierdzenie, iż praca zbiorowa i techniczna opanowuje rzeczywistość, prowadzi do przeceniania zasad tego typu działania i ujawnia jego niebezpieczeństwa. O kulcie organizacji mówiliśmy już poprzednio. Istota techniki jest jej pokrewna, polega bowiem na umiejętności osiągania po-

żądanych wyników najmniejszym nakładem sił. Ten przecież sens posiadają wszelkie zadania techniczne w opanowywaniu przyrody lub współżycia ludzkiego. Myślenie techniczne jest przeciwieństwem myślenia w kategorjach celowości. Istnienie celu, t. j. niewątpliwa pewność, iż warto osiągnąć jakiś wynik — jest zrazu koniecznem założeniem procesów technicznych. Zczasem wszakże procesy techniczne usamodzielniają się, produkując środki, zanim jeszcze ustalona zostanie wartość celu, któremu mają służyć. Myślenie techniczne odwraca uwagę od zagadnień celu, zwracając ją w dziedzinę sposobów. Zjawisko to obserwować można w różnych dziedzinach życia: nowe prądy pedagogiczne i dydaktyczne, niektóre zjawiska literackie świadczą o słuszności obserwacji, iż jesteśmy epoką, która zna wszelkie sposoby, ale żadnego silnego celu.

Ten nowy stosunek człowieka i rzeczywistości, wybudowany na gruncie pracy technicznej, a umacniany jej owocnością, z której się chlubimy, prowadzi wreszcie do nowej koncepcji człowieka. Cudowne zdobycze techniki budzą podziw dla wielkości człowieka. A wielkość ta — to opanowywanie przyrody, naginanie jej do naszych chęci, wyzyskiwanie jej dla nas. To wielkość zdobywcza, triumfująca — pana i władcy świata. Takie odczucie wielkości człowieka zabarwia i inne dziedziny życia. Imperjalizm, jako żądza panowania nad bliźnimi, konstruktywizm, jako chęć dowolnego władania materjałem tworzenia, nawet kult sportu, jako widocznego opanowania sił ciała własnego — to wszystko tendencje pokrewne. Lecz mimo, iż radosne hymny triumfu opiewają potęgę człowieka i nieopanowany rozmach jego sił zwycięskich i władczych, ta nowa koncepcja człowieka-władcy budzi już dziś niepokój i niezadowolenie. Przedewszystkiem, czy istotnie to panowanie nad światem, to uwalnianie ludzi od sił otoczenia staje się drogą, na której osiągać można wzrost wolności i wielkości człowieka? Przecież władać nad czemś, to nie znaczy — być wolnym i wielkim. Władać — to służyć czemuś, to podejmować trud jakiś, to oddawać się czemuś. I dlatego nie we władaniu samem jest wyzwolenie, lecz w tem, czemu ono służy. A jeśli prawdziwa wolność i wielkość człowieka tkwi w prze-

twarzaniu się wewnętrznem według jakichś wskazań, wyzwalających najgłębsze, istotnie ludzkie wartości — to tylko władanie w imię takiej idei, wymagającej wewnętrznego przetwarzania, jest służbą, która nie staje się niewolą człowieka, lecz jego wyzwalaniem się i wzrostem. Idea zaś opanowania przyrody, rozbudowania technicznego zwycięstwa, jako idea materjalnego i użytecznego działania, wymaga od człowieka tylko siły i pracy technicznej, a wytwarzając mniemanie, iż prawdziwa jego wielkość tkwi we władaniu światem, a nie we władaniu sobą — odrywa człowieka od trudu zdobywania isotnie ludzkiej wielkości, oddając go w niewolę pracy pozbawionej związku ze światem wartości wewnętrznych, duchowych. Człowiek w tym świecie winien być przecież tylko siłą zawodową i opanowującą świat energją techniczną: duszy jego potrzebna jest opieka po to tylko, aby działał sprawniej i energiczniej.

Ta ze zdobyczy technicznych płynąca nowa koncepcja wielkości homo sapiens, okupiona niewolą człowieka i popadająca w konflikty z ekspresjonistyczną postawą, związaną z ustrojem demokratycznym — jest jedną z najgłębszych przyczyn upadku życia duchowego w czasach dzisiejszych.

Po omówieniu ogólnem stanowiska pracy w całokształcie życia oraz zanalizowaniu konsekwencyj płynących z nowego rodzaju pracy, pozostaje jeszcze zwrócić uwagę na jej gospodarczą organizację. Jest nią — charakterystyczny dla epoki współczesnej — kapitalizm. Dwie właściwości cechują związaną z kapitalizmem postawę wobec życia. Przedewszystkiem człowiek traktowany jest jako jeden z elementów produkcji: rzeczowo. Człowieka w człowieku interesuje — jak widzieliśmy już parokrotnie — tylko siła produkcyjna. Powtóre — gospodarka kapitalistyczna zawiera w sobie pęd do nieograniczonego wzrostu, ciągłej rozbudowy, gromadzenia. Dążenie to do bezkresnego rozwoju posiada jeden wszakże hamulec: rentowność. Produkcja musi przynosić zysk. Ale aby zysk przynosiła, trzeba ją skalkulować na gruncie racjonalnego ryzyka. I oto dlatego wytwarza kapitalizm swoistą postawę wobec życia: postawę bezkresnego pożądania korzyści oraz racjonalnego ich przewidywania i zdobywa-

nia. W różnych dziedzinach życia obserwować możemy jej wpływ. W dziedzinie życia moralnego wpływ tej postawy widać w zanikaniu starożytnej moralności umiaru i chrześcijańskiej moralności ascetyzmu, w zezwalaniu człowiekowi na dowolne gromadzenie przyjemności, ograniczone tylko cnotą... oszczędności. Dzisiejszy jej kult, czyniący z niej jedyny hamulec ludzkiego wyżywania się, związany jest wyraźnie z tą wyłącznie gospodarczą postawą wobec życia. Wpływ ducha kapitalizmu niszczy też bezinteresowność — bo się jej nie da racjonalnie skalkulować; niszczy też entuzjazm i poryw mierzący siły na zamiary. Świat i życie ujęte być muszą jako teren racjonalnie skalkulowanych i gromadzonych zysków.

6.

W poprzednim ustępie mówiliśmy o wytworach materjalnych, teraz zwrócimy uwagę na duchowe i poddamy analizie życie umysłowe współczesności. Społeczną funkcją życia umysłowego — przejawiającego się w religji, nauce, polityce, etyce, sztuce — jest wytwarzanie pewnej koncepcji życia, opanowywanie rzeczywistości w duchu, stwarzanie i zdobywanie prawd, norm i wartości. Wytwarza się w ten sposób konsekwentny system poglądu na świat i życie, system obejmujący i wiążący powstające w różnych dziedzinach rzeczywistości nieuświadomione postawy wobec życia w jedną, świadomą całość.

Analizując z tego stanowiska życie umysłowe współczesności, napotykamy trzy doniosłe zagadnienia: w jaki sposób, z pomocą jakich sił stara się człowiek osiągnąć pogląd na świat, jak pojmuje związek człowieka i świata, stosunek pokolenia do dziejów oraz jednostki do społeczeństwa?

Zaczynając od pierwszej sprawy, wykrywamy, iż siły, które pragną dziś wytworzyć pojęcie człowieka, społeczeństwa i świata, pełne pojęcie życia — są to siły ludzkie, nie nadprzyrodzone lub objawione. Człowiek sam rozwiązać pragnie — od renesansu począwszy — problem życia. Dlatego to odtąd rozum świecki podejmuje ów trud, a nauka i jej kult staje się wykładnikiem tych usiłowań. Ale dziś wiara w owocność tego wysiłku już

słabnie. Krytycyzm — nieodłączny składnik badań naukowych — podcina wszelkie prawdy; studja historyczne coraz wyraźniej nasuwają również myśl o względności prawd. Cóż jest więc pewne? A jednocześnie wzrastające wciąż wymagania ścisłości naukowej — w rozwoju logistyki osiągające swój szczyt — prowadzą do zacieśnienia obszaru nauki do spraw, które nagiąć się dadzą do wymagań tej ścisłości, wyłączając zaś wszelkie inne, choćby najdonioślejsze życiowo. Nauka nie może — stwierdzono w czasach ostatnich — uzasadniać wartości i norm postępowania, ani odkrywać upragnionych przez duszę człowieka prawd. Ale ponieważ spraw tych rozwiązanie musi być zdobyte — metafizyka, mistyka lub „wiedza tajemna" zajmują opuszczone przez agnostycyzm naukowy pozycje. Ale metafizyka i mistyka — to zawsze rozwiązania sprawy życia dla jednostki tylko lub niewielkiej grupy wyznawców. A zresztą odwrót racjonalizmu naukowego z pewnych odcinków frontu opanowywania rzeczywistości — pozostawia ślady niezatarte: są niemi duch krytyczny, sceptycyzm, ostrożność. I dlatego już nie łatwo dziś uwierzyć w jakiebądź rozwiązanie, mimo że tradycja historyczna i wysiłki współczesne dostarczają ich tysiącami.

W ten sposób powstaje charakterystyczny pluralizm mniemań i stanowisk; wprawdzie i dawniej istniały różnorodne poglądy i teorje, ale rościły sobie one pretensje do objektywnego odzwierciadlania rzeczy: walczyły między sobą różne odkrycia prawdy, dziś zaś zanika właśnie idea objektywnej prawdy — jako niedostępnej ludziom — a walczą różnorodne opinje ludzkie. Omówiony poprzednio ekspresjonizm wzmacnia to stanowisko: ludzie wyrażają siebie — nie są ekspozycją czegoś, co jest poza nimi.

Jest — poza omówionemi sprawami — jedna jeszcze przyczyna trudności wytworzenia poglądu na świat: wielka wojna podcięła wiarę ludzi w ich własny rozum, w ich zdolność i umiejętność dobrego urządzenia się na ziemi. Zachwiała wiarę w racjonalność kultury nowoczesnej, budowanej siłami samodzielnego człowieka. Stąd także płynie nieufność wobec nowych posunięć ludzkich, niepewność i niepokój. Ale że niewiara w siły ludzkie

długo trwać nie może, przeto już dziś znać próby i wysiłki zrehabilitowania wojny, usprawiedliwienia jej. Silny wzrost nacjonalizmu tem się też tłumaczy: jeśli naród jest najwyższem dobrem — to wojna niedawna, w obronie tej zasady prowadzona, ma sens i wartość; nie jest bezmyślnem wydarzeniem, ani nie świadczy o niezdolności ludzi do wspólnego życia. Była obroną świętych wartości narodu. Tak wierzą dziś Niemcy i Francja, zwyciężeni i zwycięscy. Tem próbują ratować wartość kultury naszej — w której wojna wybuchła. Być może w tem leży też najgłębsza przyczyna słabości idei pacyfistycznych: ogłaszając wojnę za zło, za świadectwo upadku człowieka, podkopują tem samem wiarę naszą w ten okres kultury, w którym żyjemy, a w którym wielka wojna trwała lata, wiarę w siły, rozum i wolę tego pokolenia, które do wojny doprowadziło, przeszło przez nią i żyje jeszcze.

Trudnościom w wyborze sił, z pomocą których mamy opanować rzeczywistość, odpowiadają trudności w wynikach, bo zastąpiliśmy świat — sobą.

Oto kiedyś istniały wśród nas wszystkich prawdy religijne, objawione, ponadludzkie, dane — dziś historja każe nam widzieć w nich wytwór epoki, a psychologja — wyraz tęsknot i pragnień człowieka; oto wierzono niegdyś, iż rozum ludzki odkrywa prawdy o świecie, że w żmudnych badaniach zdobywa obraz wierny rzeczywistości — dziś i ta prawda staje się ludzkim wytworem tylko, naszą dowolną konstrukcją, instrumentem orjentowania się w świecie, a nie jego zwierciadłem; to my się w niej — wpatrzeni w świat — ukazujemy, nie świat nam; i oto kiedyś ponad nami istniało państwo na niewzruszonym oparte porządku: Boga, tradycji, natury, dane zgóry tym, co wśród niego żyli — dziś w demokracji parlamentarnej na zbiorowej woli opiera się w każdej chwili państwo, władza, prawo i cel; i oto normy moralne były wyrazem wiecznego porządku rzeczy — a dziś są, jak uczą socjologowie, świadectwem środowiska społecznego i siłą sankcjonującą jego więź, albo — jak sądzi ekspresjonizm — samostanowieniem jednostki o sobie; i oto wreszcie sztuka odzwierciadlała niegdyś

świat objektywny, podczas gdy dziś pragnie być tylko naszą konstrukcją.

I tak na cokolwiek spojrzy się człowiek, widzi w tem twór swój własny; żyjemy w widnokręgu przez nas stwarzanego świata. Dwojaki strumień uczuć wypływa z tego źródła: entuzjazm i niepokój. Ten entuzjazm, płynący z odczucia potęgi człowieka i z jego zwycięstwa, poznaliśmy już częściowo, mówiąc o technice — teraz jednak dopiero ogarniamy wielkość jego i głębokość źródeł. Ale obok tego rozmachu twórczego, obok pełnego triumfu okrzyku Farysa-ludzkości, która opanowała sobą otoczenie — rodzi się coraz silniejszy niepokój. Bo oto jeśli wszystko jest ludzkie tylko — to czemże jest człowiek? I czy entuzjazm walki i zwycięstwa stanie się prawem życia — czy też triumfujące ramiona Farysa osłabną wówczas, gdy będzie miał podjąć pracę na ziemi, „gdzie oprócz mnie nie było nikogo"? I tęsknotą jest ten niepokój, tęsknotą wyjścia poza siebie: bo czyż istotnie poza nami niema już nic? Więc się jakieś wielkie, potężne i wieczne nie jawi „Coś" — w religji, ni w nauce, ani się w piersi naszej nie krwawi w czynie ofiarnym? I oto jesteśmy jak dzieci pozostawione w wielkim pustym domu, dzieci, którym już strach zapełniać go wciąż bajką własną, — i które z utęsknieniem czekają na głos czyjś! Tęsknotę tę wzmocniły wreszcie przeżycia wielkiej wojny: one to budząc w duszach ludzkich najgłębsze osobiste przeżycia: rozpacz i smutek po śmierci drogich nam istot, radość z ich odzyskania, cierpienie i poświęcenie, bohaterstwo i wysiłek — one to, ze spokoju codziennego życia wydzierając człowieka, zwracały często myśl na sprawy życia i śmierci, a serca ku Temu, który czuwa i opiekuje się walczącymi. I wszystkie te przyczyny tłumaczą wzrastającą dziś, wśród inteligencji głównie, religijność, poszukiwania prawd religijnych lub metafizycznych, wynoszących człowieka z j e g o świata i stawiających go znowu wobec czegoś, co nie jest n i m.

Oderwaniu człowieka od metafizycznej treści świata towarzyszy rozerwanie związku pokolenia i dziejów, wyrażające się w podkopaniu dawnej wiary, iż każda epoka jest szczeblem w wielkiej drabinie postępu ludzkości. Dziś raczej się wierzy, iż

każda epoka ma cele własne i jest spełnieniem czegoś, a nie przyczynieniem się ku czemuś. Dzięki temu w sobie samej odnaleźć powinna cele i prawa życia.

Podobnie oderwano człowieka od społeczeństwa. Trudności niewątpliwego uzasadnienia racjonalnego lub irracjonalnego wartości i norm wywołują zawsze postawę tolerancji, wyrażającą się w przekonaniu, iż nie wolno narzucać prawd lub nakazów postępowania. Postawa ta ujawniła się w rozwoju liberalizmu, który swą zasadę nieingerencji umacnia wskazaniem na względność i niepewność wszelkich zasad i norm, a co za tem idzie, na niemożność narzucania ich innym. Liberalizm jest więc w istocie — jeśli chodzi o sprawy nas tu interesujące — przerzucaniem trudu zdobywania i umacniania wartości i norm ze zbiorowości na jednostkę, pozostawianiem ich jej prywatnemu sumieniu. I dlatego swoboda, zapewniana przez liberalizm, prowadzi często albo do płytkości, albo do ciężkiego trudu samotnego szukania prawdy bez oparcia w grupie, z którą się żyje. Bo oto — i tu jest druga podstawa liberalizmu — społeczeństwo jest zrzeszeniem wolnych i samodzielnych jednostek, łączących się w grupę w imię dobrze zrozumianego interesu wspólnego. Ale tylko jednostka w duszy swej nosi ziarno wszelkich wartości i tylko w atmosferze swobody zrodzić się z nich mogą — owoce.

Pogląd taki ujawnia wreszcie trzecią podstawę liberalistycznej zasady nieingerencji: jest nią wiara w dobroć naturalnego biegu rzeczy. Ta właśnie wiara zespala liberalizm i demokrację, uprawniając różne pozycje i prądy oraz sankcjonując naturalność i bezpośredniość odruchów, odrzucając ideę wysiłku i przezwyciężenia. Uprawnianie różnych pozycyj i prądów posiada jedno tylko ograniczenie: jest niem zagwarantowanie wolności innych. Ale że życie jest walką, przeto toczy się ona wciąż i pod czuwającem okiem liberalizmu. Ale z drugiej strony są wydarzenia i postępowania, których najskrajniejszy liberalizm szanować nie chce. Dlaczego? Snać nie wszystko jest dobre w naturze, a zasada nieingerencji ma granice wyznaczone przez jakieś pojęcia wartości i normy.

Stanowisko liberalizmu znajduje już dziś — podobnie jak demokracja i parlamentaryzm — silnych przeciwników. Opierają się oni przedewszystkiem na odmiennej koncepcji społeczeństwa. Nie ludzie zawiązują dzięki kontraktom społeczeństwo, ale ono wytwarza ludzi. Nietylko nie istnieje człowiek przed społeczeństwem, ale i żyć nie może poza niem: analiza samobójstw wykazuje, iż liczba ich rośnie w miarę rozluźniania się więzów społecznych; że częściej trafiają się zamachy na życie po wojnie, niż podczas niej, wśród emigrantów — niż w kraju, wśród samotnych — niż wśród związanych z rodziną i t. d. W życiu zbiorowem, zorganizowanem według jakiejś wielkiej idei, a nie w liberalistycznej samotni, w wolności, w nietykalności, rozwija się najpełniej — człowiek. W tej dziedzinie ujawnia się doniosły wpływ wojny. Wojna to bowiem rozbiła dogmaty liberalizmu, oddając człowieka całkowicie w służbę zbiorowości. Jeśli ofiary i trudy jednych, niepokój i żal lub rozpacz innych ludzi miały mieć jakiś sens, czy jakieś usprawiedliwienie — trzeba było uwierzyć, iż ponad jednostką jest coś, co nie tylko jest od niej silniejsze, ale co jest od niej większe, ważniejsze i świętsze, i co dlatego może wymagać najwyższych ofiar z indywidualnego szczęścia, spokoju, swobody.

A druga zasada tego nowego, antiliberalistycznego stanowiska — to wiara, iż wartość prawdziwie ludzka — kultura, nie jest tworem naturalnym, ale owocem trudu i wysiłku, opanowywaniem tego, co naturalne i przezwyciężaniem go. Nie ekspresjonizm więc się głosi, ale zdyscyplinowaną działalność w jakimś kierunku.

Zasady powyższe wiążą i zespalają ludzi, każą im wspólnie dążyć i osiągać, nawzajem wspomagać i czuwać nad sobą, ale i nawzajem sądzić i karać. Lecz gdzie dążyć i w imię czego sądzić? Dochodzimy więc znów do spraw wartości i norm.

Przebiegając szybkiem spojrzeniem epokę współczesną, epokę wielkich skupień ludzi, łatwości komunikacyjnych, organizacyjnego skomplikowania, demokracji parlamentarnej, kapitalizmu i techniki, oraz wreszcie niepewności umysłowej — staraliśmy się dotrzeć poprzez te zjawiska wgłąb, aby pochwycić najważniejsze

rysy związanej z niemi postawy wobec życia. Spostrzegamy teraz, iż różne te elementy łączą się w jakąś całość swoistą. Czemże więc jest i ku czemu idzie kultura współczesna?

Jest kulturą, która wytworzyła nowe pojęcie i odczucie rzeczywistości, opanowując ją i zastępując człowiekiem, to znaczy zmieniając prawdy w poglądy, normy w postanowienia, wartości w korzyści i która w związku z tem zezwoliła ludziom na pluralizm stanowisk i mniemań nieograniczonego wyżywania się oraz na kult tego, co naturalne i nieprzetworzone.

Jest kulturą, która zracjonalizowała i sformalizowała urządzenie ludzkiego współżycia, opierając niezespolone wewnętrznie, bo oderwane od idei społeczeństwa, na zasadach równości, wolności i dyskusji, i która w związku z tem, organizując i instytucjonalizując rozwój stosunków, oddaliła człowieka od człowieka, jednostkę od grupy.

Jest kulturą, która zmaterjalizowała i zobjektywizowała pojęcie życia ludzkiego, to znaczy przeniosła jego sens z duszy ludzkiej w świat otaczający, wywyższając ponad wszystko technikę, organizację, obliczenia, środki, zyski — i która w związku z tem przemieniła człowieka w siłę roboczą, traktując świat jego ducha, jako środek i zasób energji dla przetworzeń zewnętrznej rzeczywistości, przetworzeń utylitarnych, pozbawionych związku z ideą i dlatego przytłaczających ducha.

Jest więc kulturą człowieka opanowującego rzeczywistość i nieuznającego nad sobą żadnej „władzy z ducha", ale podlegającego coraz silniej wymaganiom płynącym z zasad techniki i organizacji, kulturą oswobodzenia, które się staje pustką, i kulturą wolności umysłu, która się staje ciężką niewolą człowieka — i oto dlatego budzą się tęsknoty i pragnienia wiary żywej i prawd pewnych, pożądania głębszego zespolenia ludzi z ludźmi i społeczeństwa z ideą, umiłowania wewnętrznej rzeczywistości i trudu ducha, pojmowania człowieka i życia jako realizacji celów moralnych.

Jeśli te oto budzące się siły — a z ich właśnie stanowiska oświetlaliśmy wartość współczesnej kultury — zwyciężą scharakteryzowaną powyżej postawę wobec życia, związaną z istnieją-

cemi warunkami, jeśli więc zdołają przebudować część tych warunków — jak się to już dzieje z demokracją parlamentarną, kapitalizmem i dogmatami liberalizmu — a innych niemożliwych do przebudowania — jak rozwój techniki i komunikacji — opanują złe skutki, i jeśli dzięki temu nowemu urządzeniu życia zdołają wytworzyć kulturę nową o odmiennem pojęciu rzeczywistości, społeczeństwa i życia ludzkiego, jeśli się to stanie — kultura europejska, wbrew głosom wróżącym jej zmierzch, żyć będzie.

Bogdan Suchodolski.

UMYSŁOWOŚĆ DZIECKA W UJĘCIU PIAGET'A

(C. d.)

Nie mogę sobie pozwolić w ramach niniejszego artykułu na bliższe rozpatrzenie wszystkich, choćby tylko wymienionych poprzednio właściwości dziecięcego myślenia, pragnę tylko zaznaczyć, że razem tworzą one spójny i dokładnie ze sobą zgrany zespół form myślowych, świadcząc o istnieniu u dziecka specyficznej struktury intelektualnej. Wszystkie człony tej jednolitej struktury wzajemnie się zahaczają, przenikają i uzupełniają. Są one posplatane ze sobą w ten sposób, że żadna zmiana w poszczególnych członach tej struktury nie pozostaje bez wpływu na całość i pozostałe człony, lecz że właśnie każda taka zmiana pociąga za sobą zmianę zarówno całości, jak i każdej jej oddzielnej części.

Centralnym członem tej struktury myślowej jest, jak już wspomniałem, egocentryzm. Do tego egocentryzmu sprowadza Piaget wszystkie właściwości „dziecięcej logiki"[1]. Twierdzi on i uzasadnia cyfrowo, że wraz ze zmniejszaniem się i ustępowaniem egocentryzmu zanikają stopniowo także i pozostałe formy dziecięcego myślenia, że równolegle z coraz większem uspołecznianiem się dziecka myślenie jego coraz bardziej upodabnia się do myślenia ludzi dorosłych. Im lepiej dziecko poczyna rozumieć innych, im

[1] J. Piaget, Les traits principaux de la logique de l'enfant, Journ. de Psychol., 1924, XXI, str. 48 — 101.

ściślej i zrozumialej wypowiada swe myśli, tem jest bliżej nas, tem szersze zastosowanie znajdują u niego zasady formalnego logicznego myślenia.

Korelacja, zachodząca między egocentryzmem a pozostałemi właściwościami „logiki dziecięcej", znajduje swój wyraz w dokładnie przeprowadzonych przez Piaget'a statystycznych obliczeniach. Im wyraźniej zaznacza się u dziecka egocentryzm, tem wydatniejsze są objawy jego synkretyzmu, intelektualnego realizmu, partycypacji, tem wyraźniej występuje najaw jego niezdolność do wydawania sądów hipotetycznych, niezdolność do myślenia formalnego, etc. Dopóki dziecko pogrążone jest w swym egocentryzmie, dopóty nie jest zdolne postawić się w położenie swego rozmówcy, dopóty nie potrafi dostosować swego myślenia do innych punktów widzenia. Takie dziecko nigdy nie wychodzi poza swoje prywatne „ja". Stojąc naprzeciwko innego dziecka, bez wahania uzna jego rękę prawą za lewą, a lewą za prawą [1]. Uparcie twierdzić będzie również, że posiada jednego braciszka, Pawełka, ale że Pawełek nie ma już żadnego braciszka. Dla takiego dziecka nie istnieje strona prawa lub strona lewa ze względu na kogoś lub ze względu na coś, nie istnieje też brat czyjś, dla niego istnieje tylko jedna strona prawa i jedna strona lewa, a brat może być tylko jego bratem. Tak jest w przypadku skrajnego egocentryzmu (u dziecka 2-, 3-, 4-letniego). W myśleniu egocentrycznem nie spotykamy sądów o budowie symetrycznej; sądy dziecka są nieodwracalne, nie można w nich podmiotu zastąpić przez orzecznik, a orzecznika przez podmiot. Sądy, wydawane przez dziecko, są sądami inherencyjnemi.

Idźmy dalej, a zobaczymy, że postawa egocentryczna jest ściśle związana z tendencją do całościowego i globalnego spostrzegania przedmiotów. To ujmowanie rzeczy en bloc nazwano synkretyzmem. „Spostrzeganie globalne i synkretyczne — pisze prof. Szuman — ma charakter spostrzegania całości nietylko mało zróżniczkowanej, ale tak silnie spojonej, że części istnieją spo-

---

[1] J. Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, str. 140 i nast.

strzegawczo tylko w całości, a nie poza nią. Tworzą one całość, ale nie wyróżniają się z niej, nie mogą nabrać w świadomości bytu samoistnego, tak długo, jak spostrzeganie jest globalne i synkretyczne"[1]. Synkretyzm występuje u dziecka nie tylko w spostrzeżeniach jego, ale także i w sądach oraz w rozumowaniach. Jego charakter jest nietylko statyczny, ale i dynamiczny. We wszystkich procesach psychicznych dziecka uderza nas to ciągłe upraszczanie, schematyzowanie. Dziecko nie jest zdolne do objektywnej syntezy i analizy, wszystko zlewa się u niego w jakąś jedną nierozerwalną całość. Poszczególne elementy tej całości tak mocno są ze sobą powiązane, że jedne są wytłumaczeniem dla drugich. Dwa zjawiska spostrzeżone w jednym czasie wchodzą ze sobą w tego rodzaju związek, że żadne z nich nie może być wzięte pod uwagę oddzielnie; jedno tłumaczy drugie. Dla dziecka księżyc nie spada na ziemię, ponieważ księżyc jest okrągły, ponieważ jest wysoko, leży na niebie i ponieważ niema słońca[2]. Kamień, włożony do naczynia z wodą, powoduje podwyższenie się poziomu wody dlatego, że jest ciężki. Przedmiot drewniany, wrzucony do tegoż samego naczynia, powoduje podniesienie się wody znowu dlatego, że jest lekki[3]. Wyjaśnienia te polegają poprostu na podawaniu przez dziecko ułamkowego opisu synkretycznie ujmowanych zjawisk i sytuacyj. Wszystkie zauważone szczegóły łączą się ze sobą tak ściśle, że każdy z nich może być poczytywany za przyczynę pozostałych. Na tym związku nierozerwalnym zauważonych szczegółów polega właśnie synkretyzm.

Synkretycznie, nie inaczej, ujmuje również dziecko zasłyszaną mowę. Gdy słucha, jak ktoś mówi, nie usiłuje wnikać w to, co ten ktoś istotnie ma na myśli, lecz wszystko stara się natychmiast zasymilować na swój sposób. Poszczególne zdania uchwytuje globalnie, nie próbując ich analizować. W schematycznie ujętem zdaniu wyrazy nabierają niekiedy osobliwego znaczenia. I tak np.

---

[1] Stefan Szuman, Obserwacje dotyczące t. zw. synkretycznego spostrzegania u dziecka, Polskie Archiwum Psychologji, tom II, 1927/28, str. 11.

[2] J. Piaget, Essai sur la multiplication logique et sur les débuts de la pensée formelle chez l'enfant. Journ. de Psych., 1922, XIX, str. 258.

[3] J. Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, str. 303.

w zdaniu „ludzie niskiego wzrostu mogą być ludźmi wielkich zasług" wyraz „zasługa" został zinterpretowany przez dziecko w taki oto sposób: „To znaczy, że oni będą później dużymi"[1]. Szereg zdań kolejnych, powiązanych ze sobą logicznie, dziecko ujmuje także globalnie. W ujęciu tem można spostrzec przeróżne subjektywne związki, dowolne implikacje. Dwa następujące po sobie zdania bardzo często wtłacza dziecko w jeden wspólny schemat, w którym albo oba zdania zatracają swój właściwy sens, albo tylko jedno na korzyść drugiego.

Wszystkie przejawy synkretyzmu są w całkowitej zgodzie z egocentryzmem i w nim znajdują swoje wyjaśnienie. Myśląc egocentrycznie, dziecko nie przystosowuje się do cudzych punktów widzenia i wypowiedzi, lecz wszystko sprowadza do własnego „ja". Nie uznając innych punktów widzenia prócz własnego, nie toleruje również innych spostrzeżeń i przekonań prócz własnych. Nie mając zaś z czem porównać własnych spostrzeżeń i przekonań, przypisuje im walor absolutny. Na tem tle staje się dla nas zrozumiałym subjektywizm, występujący we wszystkich treściach psychicznych dziecka. Dziecko nie przystosowuje się do otaczającej rzeczywistości, lecz ją asymiluje na swój sposób, nie odtwarza rzeczywistości, lecz ją przetwarza.

Synkretyzm jest formą myślenia, najzupełniej dostosowaną do potrzeb egocentryka, „najdoskonalszą pod względem funkcjonalnym"[2]. Ale nietylko synkretyzm. Wszystkie inne, wyłuszczone przedtem właściwości dziecięcego myślenia tak samo ściśle wiążą się z egocentryzmem i od niego są zawisłe. W miarę jak słabnie egocentryzm, słabną i one. Egocentryzm zaś osłabia się w miarę tego, jak dziecko coraz lepiej umie się przystosować do świata osób.

Póki dziecko nie potrzebuje przystosowywać się do myślenia innych osób, póty kieruje całą swą uwagę wyłącznie nazewnątrz.

---

[1] J. Piaget, Logique génétique et sociologie, Revue Philos., 1928, CV, str. 196.

[2] J. Piaget, Psycho-pédagogie et mentalité enfantine, Journ. de Psychologie, 1928, XXV, str. 47.

Myśląc tylko dla siebie, dziecko nie potrzebuje uświadamiać sobie ogniw własnego rozumowania. Poprostu dlatego, że praktycznie nie jest mu to potrzebne. Rzecz jednak ulega zasadniczej zmianie, gdy dziecko poczyna coraz bardziej się uspołeczniać, gdy jest zmuszone wchodzić częściej w bliższy i trwalszy kontakt myślowy z innymi osobnikami. Potrzeba ustawicznego porozumiewania się z innymi pociąga za sobą potrzebę jasnego wyrażania się, ta zaś implikuje konieczność uświadamiania sobie własnych myśli, co znów zakłada potrzebę dokładniejszego precyzowania i rozgraniczania używanych pojęć. Teraz dziecko natknie się na całkiem nową rzeczywistość, którą jest jego myślenie. Co się dotychczas odbywało poza jego świadomością, jedynie w „płaszczyźnie motorycznej" jego psychiki, to przejdzie teraz na płaszczyznę werbalną i świadomą.

Ale to przejście nie dokonywa się tak łatwo.

Drogą manipulacji, działania i ciągłego doświadczania dziecko nauczyło się w ciągu pierwszych kilku lat bardzo dużo. Ale ten jego dorobek psychiczny pozostaje jeszcze w ukryciu, bo w podświadomości. Narazie mieści się on w „płaszczyźnie motorycznej" jego psychiki. Z tego, czego się dotychczas nauczyło, umie dziecko korzystać tylko w praktyce: wtedy, kiedy działa, ale nie wtedy, gdy rozumuje. Mówimy, że dziecko posiada „inteligencję praktyczną", nie posiadając jeszcze „inteligencji werbalnej". Wszystkie operacje myślowe dziecka odbywają się w głębszych warstwach jego psychiki. W życiu społecznem o wyraźnie zaznaczającej się potrzebie współpracy intelektualnej, każda jednostka jest zmuszona dotrzeć do tych najgłębszych pokładów własnej umysłowości, poznać je dokładnie i, jeśli trzeba, poprawić.

Aby jednak przejść od tego, co jest czysto psychologiczne, do tego, co logiczne, by przenieść się z płaszczyzny rzeczywistych operacyj myślowych na płaszczyznę operacyj idealnych, na to potrzeba specjalnej techniki: trzeba powtórnie nauczyć się wszystkiego przy pomocy słów, trzeba wszystko nanowo odnaleźć w słowach. Niełatwa to technika, a nauka długa i uciążliwa. Na to trzeba 3 do 4 lat czasu. Piaget wykazuje, iż te trudności, które około 7 roku życia znikły zupełnie z płaszczyzny motorycznej dzie-

cięcego umysłu, często bardzo trwają jeszcze około 10 roku życia w jego płaszczyźnie werbalnej. W wieku powyżej lat 7 lub 8 spostrzeżenia zmysłowe są już więcej analityczne niż synkretyczne, ale zdania wygłaszane przez innych są jeszcze ujmowane synkretycznie w całej pełni. W 9 roku życia dziecko zawsze potrafi przewidzieć poprawnie, iż nie kamień, który jest cięższy od przedmiotu drewnianego, lecz właśnie przedmiot drewniany, zanurzony w wodzie, spowoduje wyższe podniesienie się poziomu wody w naczyniu. Ale to samo dziecko nie umie wyjaśnić, iż to dlatego tak się dzieje, że przedmiot drewniany ma większą objętość od kamienia [1]. W przewidywaniu swem nigdy się nie omyli, a jednak, mimo to, poprawnego wyjaśnienia nie jest w stanie podać. Przed 7 rokiem życia dziecko znajduje wyraźną trudność w uszeregowaniu 3-ch przedmiotów barwnych jednakowej jakości a różnej jasności. Niełatwy też jest dla niego podział całości na kilka równych części, np. podział 12 zapałek na 3 równe kupki. W trakcie dzielenia zapałek zapomina łatwo, o co chodziło i do rozwiązania zadania nie dochodzi. Zczasem, gdy się już upora z podobnemi trudnościami (między 7 a 11 r. życia), okaże się, że te same trudności poczną się powtarzać przy podawaniu tych samych zadań wyłącznie w szacie słownej. Wtedy dziecko nie pojmuje, że każda część odnosi się do pewnej całości. Dla dziecka część bukietu kwiatów jest poprostu małym tylko bukietem. Według mniemania dziecka, Edyta nie może mieć włosów jaśniejszych, niż Zuzanna, a ciemniejszych, niż Lili. Jej włosy są albo jasne, albo ciemne. Jedno z dwojga [2].

Piaget w wyniku swych statystycznych obliczeń skonstatował, iż dziecko, począwszy od 7-go mniej więcej roku życia, coraz bardziej wychodzi poza swój egocentryzm i coraz częściej wchodzi w myślowy kontakt z innymi osobnikami. Na przełomie 7 lub 8 roku życia występuje u dziecka gwałtowna potrzeba uspołecznia-

---

[1] Zob. artykuł Piaget'a: La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Pour l'Ere Nouvelle, 1927, Nr. 26, a także rozdz. VII jego książki: La causalité physique chez l'enfant, Paris, Alcan, 1927.

[2] Zob. Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, str. 145.

nia swego działania oraz myślenia. Do zaspokojenia tej potrzeby dziecko nie dochodzi odrazu. Teraz musi ono nauczyć się operować takiemi przedmiotami, z któremi jeszcze nie miało do czynienia. Są to jego własne myśli oraz myśli cudze, wyrażane w zdaniach. Do tej nowej rzeczywistości, nieuświadamianej sobie dotąd na skutek egocentryzmu, musi przystosować się teraz dziecko w sposób adekwatny, dorównany. Wszystkie trudności, przezwyciężone w czynnościach i działaniu praktycznem zostaną przesunięte i powtórzą się teraz dokładnie w myśleniu dyskursywnem („le décalage des opérations sur le plan de la pensée"). Jest to nic innego, jak tylko rezultat, prosta konsekwencja skrajnego egocentryzmu lat poprzednich. Jest to wynik owego braku uświadamiania sobie własnych przebiegów myślowych, braku będącego wynikiem tegoż egocentryzmu. I tak aż do 11 — 12 roku życia w „płaszczyźnie inteligencji werbalnej" kierować się będzie dziecko nadal logiką własną. W dalszym ciągu można będzie mówić o jakościowo odmiennej strukturze jego umysłu.

W życiu zbiorowem (w zabawach, grach oraz pracy, polegającej na współdziałaniu i ciągłej dyskusji) dziecko poprawi powoli strukturę własnego intelektu. Nie każde dziecko jednakże dokona tej korekty równie szybko. Będzie to zależało w dużej mierze od tego, o ile pomagać mu w tem będzie, a o ile przeszkadzać, jego środowisko wychowawcze[1].

W środowisku o spotęgowanem życiu społecznem, w środowisku opartem na współdziałaniu jednostek i na wzajemnej wymianie zdań (dyskusja) dziecko zdoła osiągnąć zmianę swej struktury umysłowej w niedługim stosunkowo czasie. Tam, gdzie tego niema, tam struktura psychiczna nie ulegnie zasadniczej przebudowie, tam jednostka utrzyma swe dawne egocentryczne formy myślenia do późnej starości. Gdzie miejsce rzetelnej współpracy intelektualnej zastępuje surowy przymus, wymuszony rozkazem lub groźbą,

[1] Interesujące uwagi odnośnie do tej kwestji można znaleźć w artykule: Logique génétique et sociologie, Revue Philos., 1928, CV, str. 167 i nast.

gdzie na miejsce swobodnej dyskusji zjawia się konformizm i uleganie wobec autorytetu starszych, tam są zachowane wszystkie warunki po temu, aby egocentryzm się wzmocnił i utrwalił. Przymus intelektualny jedynie wzmacnia sposoby myślenia egocentrycznego. Przykładem niechaj będzie człowiek pierwotny; jego myślenie mało odbiega od myślenia małego dziecka. W wytworach jego psychiki znajdziemy ten sam animizm, ten sam artyficjalizm, ten sam brak poczucia sprzeczności, tę samą „przedprzyczynowość"[1] i t. d. Krótko mówiąc, tylko istotna i rzetelna współpraca myślowa jednostek, a nie przymus socjalny jest w stanie wytworzyć taką strukturę intelektu, jaka charakteryzuje kulturalnych ludzi dorosłych.

Widzimy zatem, iż przeciwstawienie dziecka człowiekowi dorosłemu nie jest u Piaget'a przeciwstawieniem sztywnem. Niema różnic radykalnych między umysłowością dziecka a umysłowością dorosłego, niema tutaj takich różnic, któreby nie dały się nijak usunąć, — przeciwnie, między jedną umysłowością a drugą zachowana jest wyraźna łączność rozwojowa. Jeśli Piaget mówi o odmienności struktur myślowych dziecka i człowieka dorosłego, to wcale nie chce przez to zachwiać pojęcia ciągłości ontogenetycznego rozwoju psychiki ludzkiej, pragnie on jedynie zaznaczyć, iż nie należy szukać przyczyn logicznego myślenia w jednostce, lecz poza nią. Stanowisko Piaget'a w psychologji podobne jest do tego stanowiska, jakie zajmują zwolennicy epigenezy w biologji (w przeciwieństwie do stanowiska owistów i spermatystów). Dla niego człowiek dorosły nie jest całkowicie preformowany w dziecku[2]. Umysł dziecka nie jest minjaturą umysłu dorosłego. Przej-

---

[1] Zob. prace L. Lévy-Bruhl'a: 1) Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures, Paris, Alcan, 1912; 2) La mentalité primitive, Paris, Alcan, 1922; 3) L'âme primitive, Paris, Alcan, 1927. Myśli, zawarte w dwóch pierwszych książkach Lévy-Bruhl'a, są przedstawione krótko w sposób syntetyczny u Blondel'a w jego pracy p. t. La mentalité primitive, Paris, Stock, 1926.

[2] Por. Piaget, La pensée de l'enfant obéit-elle à des lois propres?, L'Enseignement Public, Paris, 1928, XCII, str. 131.

ście od myślenia egocentrycznego do myślenia logicznego (socjalnego) polega nie na prostem rozwinięciu się odziedziczonych elementów psychicznych, lecz na stopniowej transformacji, na powolnem tworzeniu się, na rzeczywistej konstrukcji, dokonać się mogącej tylko w określonych warunkach społecznego życia.

Rozwój osobniczy umysłu ludzkiego żywo przypomina rozwój szczepowy organizmów zwierzęcych (filogeneza). Przekształcenia, zaszłe w psychice człowieka, który osiągnął szczebel myślenia logicznego (socjalnego), można porównać z temi przekształceniami, które wystąpiły w budowie cielesnej pochodzących od siebie gatunków zwierzęcych. Przemiany intelektualne, ujawniające się w życiu pojedyńczego człowieka, są podobne do tych przemian fizycznych (morfologicznych i fizjologicznych), które dokonały się podczas stuleci w niesłychanie długim szeregu pokoleń. Człowiek dorosły o myśleniu logicznem pozostaje w takim samym stosunku do dziecka o myśleniu egocentrycznem, w jakim pozostaje nowy gatunek zwierzęcy do tego gatunku, od którego pochodzi.

Piaget nie przeciwstawia umysłowości dziecka i dorosłego tak, jak przeciwstawiał Linneusz (a za nim Cuvier) jeden gatunek zwierzęcy drugiemu gatunkowi. Przeciwnie, stanowisko naszego psychologa przypomina nam raczej pogląd Lamarcka. By porównanie to nie chybiło swego celu, trzeba je sformułować nieco ściślej (a więc ostrożniej). Wskazane to jest tem więcej, że między obydwoma stanowiskami istnieją także prócz pewnych podobieństw bardzo znaczne różnice.

Według Lamarcka fakt istnienia odmiennych gatunków zwierzęcych tłumaczy się doskonale odmiennością środowisk fizycznych, w jakich wypadło żyć ich wspólnym protoplastom. Podobnie postępuje Piaget, gdy wiąże istnienie odmiennych umysłowości ludzkich z odmiennością środowisk społecznych. I w tem tkwi właśnie analogja obu tych stanowisk.

Przejdźmy teraz do różnic. Z chwilą, gdy raz już powstał jakiś gatunek X, osobniki, należące do niego, wytwarzają pokolenie następne o strukturze X bez względu na to, w jakich warunkach zewnętrznych wychowywać się będzie ich potomstwo. Tymczasem egocentryzm cechuje zarówno dzieci ludów pierwot-

nych (= myślących egocentrycznie), jak i dzieci tych cywilizowanych, którzy obdarzeni są myśleniem logicznem. Ewolucja struktury intelektualnej (od egocentryzmu do logicznego objektywizmu) rozpoczyna się zatem u każdej jednostki ludzkiei nanowo. Nikt nie przynosi z sobą na świat gotowej zdolności logicznego myślenia, choćby jego rodzice posiadali tę zdolność w stopniu najdoskonalszym. Dziecko, wyrosłe poza społeczeństwem, może zdobyć inteligencję praktyczną, ale nigdy nie zdoła osiągnąć tych zasad, prawd i norm, któremi kieruje się nasze myślenie. Przebudowa dziecięcego intelektu dokonać się może jedynie na drodze uspołecznienia, uspołecznienia pozbawionego przymusu, a ugruntowanego na szczerej i swobodnej współpracy rówieśników.

Na zakończenie postawmy sobie jeszcze pytanie, czy tylko wśród rówieśników możliwe jest tego rodzaju uspołecznienie, czy może także możliwe jest ono wśród jednostek nawet znacznie różniących się wiekiem. W odpowiedzi na to pytanie trzeba wyjaśnić, iż takie uspołecznienie zasadniczo możliwe jest w obu wypadkach, jednakże wśród rówieśników jest o nie najłatwiej. Że tak jest istotnie, postaram się to zaraz w krótkich słowach uzasadnić.

Wiadomo, iż w rozwoju dzieci wraz z pomnażaniem się lat występują u nich odmienne zainteresowania, powstają nowe zagadnienia, rodzą się coraz to inne trudności. Potrzeby organiczne i umysłowe jednostek, zbliżonych do siebie wiekiem, są podobne. Podobieństwo zaś zainteresowań i problemów stwarza mocne, bo naturalne, podstawy dla spontanicznej współpracy. I to jest pierwszy powód, dla którego skłonny jestem twierdzić, że środowisko rówieśników może dać najpewniejszą gwarancję takiego uspołecznienia, którego trwałym wynikiem będzie nowa struktura intelektualna jednostki ludzkiej.

Drugim ważnym powodem, skłaniającym mię do wyznawania tej tezy, jest okoliczność, iż w kontakcie rówieśników nie występuje moment autorytetu i prestige'u,

co ma, zdaniem mojem, znaczenie decydujące, gdy chodzi o rzetelną współpracę. W zetknięciu się rówieśników brak jest przeto tego momentu, który jest oznaką społecznego przymusu, będącego, jak wiadomo, głównym hamulcem intelektualnego postępu. Jest rzeczą najzupełniej naturalną, że jednostki równe sobie wiekiem mają również poczucie swej równości, jeśli nie wyższości. Poczucie to jest niezbędnym warunkiem rzetelnej współpracy myślowej. Dodatni wpływ na rozwój intelektu może mieć tylko dyskusja swobodna i niekrępowana żadnym czynnikiem prestige'u.

Logika autorytetu, logika przymusu jest w całkowitej zgodzie z logiką egocentryzmu. Myślenie ludów dzikich, przeróżne wierzenia religijne, absurdalne przekonania i przesądy, pokutujące po dziś dzień wśród prostaczków, stanowią razem doskonałe potwierdzenie, żywą ilustrację tej tezy. Szkoła, w której rzeczą nauczyciela jest nauczać *ex cathedra*, a rzeczą ucznia słuchać z szacunkiem i zapamiętywać, w której każde zdanie, wypowiedziane przez mistrza, obarczone jest mniejszym lub większym ładunkiem autorytetu i respektu, taka szkoła nie jest w stanie wychować swych uczniów na ludzi myślących trzeźwo i logicznie. Im bardziej w podobnych warunkach zdoła wyzwolić się uczeń z pod autorytetu nauczyciela, tem więcej okaże się umysłem krytycznym i logicznym. Nic też dziwnego, że tak często wybijały się jednostki, z których szkoła przedtem najmniej była zadowolona.

Teoretycy pedagogiczni ostatnich czasów zrozumieli wady szkoły tradycyjnej i uczynili wysiłki w kierunku reorganizacji całej pracy szkolnej. Punkt ciężkości tej pracy przesunięto od nauczyciela do ucznia. Nowe próby wychowawcze („szkoła pracy", „laboratoryjny plan daltoński", „szkoła aktywna", „metoda projektów" i t. d.) usiłują z mniejszym lub większym powodzeniem 1o wychodzić z zainteresowań uczącej się młodzieży i 2o opierać kształcenie charakterów i umysłów na zasadzie wzajemnego współdziałania rówieśników. Nauczyciel usuwa się teraz na uboczе i zostawia pole otwarte dla własnej inicjatywy ucznia; nauczyciel już nie rozkazuje z góry, nie egzekwuje i nie łaje ustawicznie,

jak to było dawniej, lecz naprowadza, radzi, pomaga. Krótko mówiąc, nauczyciel mniej teraz wymusza, a więcej współpracuje.

Że założenia najnowszych kierunków pedagogicznych są (biorąc rzecz zgrubsza) słuszne, świadczy o tem dobitnie cała choćby psychologja Piaget'a. Należy się spodziewać, że wraz z dokładniejszem poznawaniem mechanizmu transformacji egocentrycznej struktury myślowej dziecka na logiczną i uspołecznioną strukturę dorosłego iść będą w parze dalsze udoskonalenia programu wychowawczego szkoły.

Badania Piaget'a przyniosły nam wiele pozytywnych wyników. Nie wszystkie z nich mają jednakową wartość dowodową. To też najprawdopodobniej po przeprowadzeniu dodatkowych badań niektóre tezy genewskiego psychologa zostaną zarzucone, inne zmienione i uzupełnione[1]. Żadna jednak z zasadniczych jego myśli napewno nie ulegnie zmianie. Te bowiem już dziś posiadają niesłychanie doniosłe znaczenie, i to zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Wśród nich naczelne miejsce należy przyznać tej kapitalnej tezie, która głosi, że myśleć poprawnie nauczyć się można tylko na drodze spontanicznej, samodzielnej, swobodnej i niekrępowanej niczem dyskusji i że taka dyskusja możliwa jest jedynie w gronie osób, mających poczucie swej równości, tam, gdzie nie ma się do czynienia z żadnym momentem presji natury moralnej, intelektualnej, czy jakiejkolwiekbądź innej.

Feliks Korniszewski
Kraków

[1] Badania nad rozumowaniem uczniów ostatnich klas szkół średnich oraz ludzi dorosłych pozwoliły mi zebrać pewien materjał (około 300 protokółów), który pokazuje, iż niektóre formy egocentrycznego myślenia, przypisywane przez Piaget'a wyłącznie dzieciom do lat 13, spotkać można (i to bardzo często!) także i u ludzi dorosłych. Do szczegółowego omówienia tej kwestji przystąpię z chwilą, gdy będę rozporządzał obfitszym materjałem dowodowym.

PRZEDSTAWIENIA DRAMATÓW KLASYCZNYCH NA SCENACH SZKOLNYCH [1]

Przedstawienia szkolne, dawniej uważane niby za rozrywkę, obecnie zyskały prawa obywatelstwa, jako pierwiastek kształcący. Na wystawie w Poznaniu mieliśmy już specjalny teatr szkolny [2]. Bliskie zapewne są czasy, kiedy w Warszawie zostanie zbudowana specjalna scena szkolna dla gimnazjów i szkół w ogólności. W poszczególnych zakładach naukowych takie sceny dla własnego użytku szkoły istnieją od lat kilku.

Teatr klasyczny powstał na terenie dawnej Kongresówki w 1921 r., jakkolwiek już w czasie zaboru rosyjskiego odbywały się przedstawienia „Antygony" Sofoklesa w języku greckim w latach 1889 i 1890, po których nastąpiła długa przerwa. Tak się rzecz miała w dawnem Królestwie Kongresowem. Jeżeli zaś zwrócimy uwagę wogóle na szkoły, do których uczęszczała młodzież nasza w Małopolsce i Wielkopolsce, jeżeli szczególnie sięgniemy pamięcią wstecz do dawnych dziejów Ojczyzny naszej, to stają przed oczyma świetne czasy teatru klasycznego, zaczynając już niemal od XVI stulecia. Kultywowano takie przedstawienia w szkołach klasztornych, szczególnie pijarskich i jezuickich, w których do dziś dnia są zjawiskiem powszechnem. Co do państw innych, to w dobie obecnej przedstawienia tragedyj greckich i komedyj rzymskich przez młodzież szkolną są otaczane najtroskliwszą opieką władz szkolnych w Anglji, Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Belgji.

Dawniej grywano wyłącznie prawie w języku greckim, niekiedy łacińskim. Dziś podobne zjawiska należą niestety do rzadkich wyjątków. Powiedziałem: n i e s t e t y. Waham się, czy nie należy mi cofnąć tego wyrazu. Sądzę bowiem, że przedstawienia klasyczne szkolne są przeznaczone nietylko dla wykonawców

---

[1] Wykład miany na kursach letnich dla nauczycieli filologji klasycznej w lipcu 1929 r. w Warszawie.

[2] Zob. T e a t r S z k o l n y. P. W. K. Maj — wrzesień 1929. Poznań. Str. 138.

i ich kolegów, lecz przedewszystkiem także dla ich rodziców i dla szerszej publiczności, jak wogóle wszelkie przedstawienia. Po grecku dziś poza obrębem filologów klasycznych i niewielkiej garstki młodzieży mało kto rozumie. A nam idzie o to, aby rozumieli sztukę wszyscy widzowie, aby odczuwali jej wpływ zbawienny — może nie mniejszy, niż był ten, jaki sztuka wywierała na starożytnych Greków, czy nawet Rzymian.

W referacie niniejszym mam na względzie wyłącznie tragedję grecką.

A zatem najpierw zasadnicze pytanie. Kto ma być wykonawcą ról poszczególnych? Jeżeli grają tylko chłopcy, to role kobiece można doskonale obsadzić przez młodszych uczniów. Tak zresztą było u Greków i Rzymian, tak było za czasów Szekspira i Moljera: jako kobiety występowali mężczyźni. Tymczasem wykonywanie ról męskich przez dziewczynki będzie zawsze parodją. Przypominam sobie komedję Korzeniowskiego „Okrężne", przedstawioną przez uczennice jednego z wzorowych gimnazjów żeńskich. Każde zjawienie się ekonoma, czy też szambelana, czy innego mężczyzny wywoływało wybuchy śmiechu, najbardziej samych nauczycielek. „Patrzcie. To Zosia z wąsami w długich butach. To Irenka z pejsami. To Mania z brodą..." i t. d. Ten śmiech zaczął udzielać się scenie i wkrótce zaczęły śmiać się do rozpuku same „aktorki". Albo starcy w „Antygonie", odziani notabene w prześcieradła, z długiemi białemi brodami, siedzący na ławkach po obu stronach estrady i deklamujący sopranikami i altami partje chóralne... Robiły te dziewczynki wrażenie bab pod kościołem. — Takich przedstawień widziałem w samej Warszawie kilka, o innych czytałem w pismach. Panuje tu pewne nieporozumienie, polegające na tem w danym razie, że ci, którzy urządzają przedstawienia, nie zdają sobie częstokroć sprawy, które tragedje greckie są męskie, które zaś żeńskie, t. j. w których chór stanowią mężczyźni, w których powinny być kobiety.

Druga sprawa, którą poruszam, dotyczy właśnie chórów. Czy te mają być deklamowane, czy śpiewane? Tu zaznaczyć wypada, że szkoła u nas wywarła w danym wypadku wpływ na

teatr wogóle; przeniesiono bowiem klasę na estradę teatralną i zaczęto na scenie naśladować czytanie chórów w czasie lekcyj języka greckiego. Było to formalną parodją, powtarzającą się, niestety, do dziś dnia wskutek konserwatyzmu nas, pedagogów. Chóry w tragedji nie są niczem innem, jak operą. Z nich przecież powstała opera, *drama per musica*. Niech mi tu wolno będzie przytoczyć epizod z lat moich młodzieńczych, gdym uczęszczał do gimnazjum. Było to w małem miasteczku, gdzie teatru stałego naturalnie nie było; przyjeżdżała jednak od czasu do czasu trupa wędrowna. Raz przyjechał tak zły zespół, że nawet niewybredni widzowie, uczniowie gimnazjum, i ci uczęszczać nie chcieli. Aż tu pewnego poranku afisze oznajmiły, iż będzie wystawiona jedna z oper. Teatr był pełny. Jakież zdziwienie ogarnęło widzów, gdy zamiast śpiewu usłyszeli deklamację tylko. Publiczność demonstracyjnie opuściła teatr i zażądała zwrotu pieniędzy. Podobne wrażenie wywiera deklamowanie chórów tragedji na scenie zamiast ich śpiewania.

Że Grecy śpiewali chóry w dramatach, aż nadto wyraźnie świadczy odnaleziony jeden z chórów z „Orestesa", tragedji Eurypidesa, z zachowaną melodją, wyrażoną zapomocą liter nad tekstem.

Wskazują na to dalej same teksty partyj lirycznych w tragedjach. Tak w „Królu Edypie" chór śpiewa:

„Któżby jeszcze się chełpił, iż kary on groty
I bogów odeprze gniewy?
Jeśliby takie cześć miały roboty,
Nacóż me tańce i śpiewy?"

Albo:

„Pląsem cię uczczę, iż byłeś ostoją mym panom,
A ty, Febie, zawtóruj mym pieśniom i tanom" [1].

---

[1] Osoby, które widziały przedstawienie „Króla Edypa" na scenie Teatru Narodowego w Warszawie, pamiętają zapewne, jak owi poczciwi staruszkowie z białemi jak śnieg brodami, ufryzowanemi po persku, stali sobie spokojnie, nieruchomo i grobowym głosem deklamowali owe pienia i tany.

Wreszcie od czasu, gdy Mendelssohn stworzył swą niezrównaną muzykę do „Antygony" i do „Edypa w Kolonie", czyż, powtarzam, mamy wciąż deklamować chóry greckie? Nie! Bezwarunkowo, nie! Tak ja powiadam. Mam jednak przeciwników. Np. jeden ze specjalistów, profesor uniwersytetu, nie godzi się na to na tej podstawie, że słowa w śpiewie przepadają; a zatem te wielkie skarby myśli i uczucia, jakie zawiera liryka tragedyj, pozostaną bez wpływu na słuchacza. Na to odpowiedziałbym, że należy śpiewać poprawnie, tak ażeby można było rozróżniać słowa, co łatwiej daje się osiągnąć przy śpiewie unisonowym. Kościół jest tego dowodem! Następnie, wobec niskiego poziomu śpiewów w naszych gimnazjach męskich, złemu mogą znakomicie zaradzić libretta, zawierające tylko części liryczne tragedyj, bodaj nawet same chóry. Koszt druku zwrócą widzowie; będzie nawet naddatek spory. A przytem co za korzyść będzie dla tego widza, gdy poniesie z sobą do domu te nadzwyczajne skarby poezji i mądrości i zachowa je na czas dłuższy, może na zawsze!

Skąd brać muzykę? Otóż w tem tkwi trudność. Literatura muzyczna, ilustrująca tragedje i komedje greckie, jest bardzo bogata, szczególnie angielska. W wydanych przez Ministerstwo wskazówkach metodycznych do programu filologji klasycznej wymieniłem wszystkie kompozycje z tego zakresu [1]. Ale te utwory, z wyjątkiem Saint-Saens'a, są pisane do tekstów greckich i do tłumaczeń w obcych językach, zachowujących metrum oryginału. Polscy zaś tłumacze uwzględniają rozmiar oryginałów

---

[1] Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Filologja klasyczna (gimnazjum wyższe). Warszawa. 1927. Oto są niektóre z wyliczonych tam kompozycyj: do *Ajschylosa* Agamemnona napisał muzykę Hubert Parry, do Persów — E. M., także X. Leroux; do *Sofoklesa* Króla Edypa — H. Bellermann, do tegoż — J. Paine, H. Dütschke, także H. Vil. Stanford; do Antygony i do Edypa w Kolonie — F. Mendelssohn, również — H. Bellermann, do Antygony — C. Lang, Hegar, Saint-Saëns, Sakellaridis, do Ajaksa — H. Bellermann, nadto — G. A. Macfarre, do Elektry — A. E. Dyer; do *Eurypidesa* Alkesty — C. H. Lloyd, także H. Gadsby, do Bakchantek — E. Walker, także Giuseppe Nolè; do *Arystofanesa* Chmur, Ptaków i Żab — Hubert Parry i t. d.

tylko w ogólnych zarysach, albo nie uwzględniają go wcale. Nawet tak cenne przekłady prof. S. Srebrnego (wiele nie drukowanych jeszcze), jakkolwiek zachowują metrum, czynią jednak pewne odstępstwa, np. co do ilości wierszy. Wobec takiego stanu sprawy jest rzeczą niemożliwą podpisanie słów polskich z gotowego już tłumaczenia pod nutami kompozytorów angielskich, niemieckich, włoskich. Trzeba zatem stwarzać nowe tłumaczenia, albo pisać muzykę osobną do przekładów Morawskiego, Kasprowicza, Jedlicza i innych. Jedno i drugie nie jest zadaniem łatwem. Pomimo to już mamy kompozycje naszych muzyków, napisane do tłumaczeń wierszowanych jednego ze wspomnianych autorów, Kasprowicza. Powstały one w następujący sposób. Dzieliłem tekst polski, dajmy na to, w następujący sposób:

Z „Ifigenji w Aulidzie":

Przy|chodzę| oto w ten| czas
Na| sypki Au|lidy| brzeg.
Prze|bywszy| wąski| pas|
Fal Eury|powych| ściegl|.

Albo z „Błagalnic":

Sę|dziwa| pani|.
Wargi| sędzi|wemi|
U| kolan| twoich le|żąca na| ziemi|.
Modły za|noszę ku| tobie...

Albo z „Antygony":

Bo Poli|nika| gniewny| spór
Krwawy| zażegł| w ziemi| bój|...

Mając takie wskazówki, kompozytor układa muzykę [1].

A zatem chcąc wystawić tragedję lub komedję grecką, należy zacząć od muzyki, t. j. od przygotowania chórów, jak zresztą było w Grecji.

Potem balet. Przecież w Grecji tańczono: są na to niezaprzeczalne dowody w tekstach, są dowody w metrach. Jak język polski, jak muzyka, tak też i układ baletu musi być nowy... Nie! Poprawiam, com powiedział. Nie nowy... Wszystkie bowiem pozy baletu i figury oprzeć można na zabytkach plastyki i malarstwa. Pomoc znajdziemy w książce *Emanuel'a*, La danse Grecque, albo w wielkiej encyklopedji: *Daremberg et Saglio*, Dictionnaire des antiquités Grecques et Romaines — pod rubryką *Saltatio*. Co do liczby osób w chórze, to chociaż mamy niejako przepisaną liczbę (15), jednak bez naruszenia prawa można tę liczbę znacznie powiększyć, albo zachować liczbę rytuału chórzystów, kazać zaś śpiewać także muzykantom, którzy niby akompanjują do śpiewu na fikcyjnych instrumentach. Liczba osób w balecie jest dowolna.

Na przygotowanie chóru i baletu trzeba liczyć od sześciu do ośmiu miesięcy, w zależności od trudności muzyki. Gdy już jest chór, chociażby w zarodku, przystępujemy do rozdania ról. A tu przestroga. Każda rola musi być dublowana. To wywoła pewne współzawodnictwo zupełnie szlachetne. Dublowanie roli zapobiega przytem wszelkim ewentualnościom, jak zerwanie lub odłożenie przedstawienia z powodu czyjejś choroby, a nawet kaprysu.

Jak mamy uczyć ról? Chociażbyśmy mieli pomysły nawet genjalne, to jednak pomoc specjalisty, mającego wykształcenie sceniczne, wiele pomoże. Doświadczyłem tego sam, wystawiając „Ptaki" Arystofanesa. No, ale to był wyjątkowy reżyser, mój dawny uczeń, mający maturę gimnazjalną. Ten przytem nie był

---

[1] W taki sposób powstała muzyka ś. p. Gorzelniaskiego do Ifigenji w Aulidzie, P. Moossa do Heleny, P. Bojakowskiego do Fenicjanek. J. Krudowski pisał muzykę do Rezosa bez żadnych postronnych wskazówek.

zarozumiały: był posłuszny. Pozwolę sobie jednak przytoczyć inny wypadek. Reżyserował pewien bardzo poważny artysta dramatyczny. Gdybym nie walczył z nim, byłby narobił mnóstwo dziwactw. Tak np. modlącą się Iokastę wyobrażał sobie jako klęczącą przed ołtarzem, na którym paliłyby się dwie świece. Inny znowu, zaproszony do reżyserowania pewnej tragedji Eurypidesa, postawił za warunek, aby scena przedstawiała schody od dołu do góry. Na samym wierzchu miał tańczyć balet, na schodach śpiewać chór. Otóż jeżeli będziemy mogli znaleźć pomoc rozumną, to nie omieszkamy skorzystać z niej; jeżeli nie, to obejdziemy się bez niej. Ostatecznie każdy klasyk i polonista powinni umieć deklamować i czytać wiersze. W każdym razie pamiętajmy, że stwarzamy coś nowego, dotąd zaniedbanego i ignorowanego.

Jeszcze uwaga praktyczna. Artyści w teatrze na scenie akustycznej mówią obecnie częstokroć, odwróceni plecami do publiczności. Gdy gra młodzież szkolna, niech ten, do którego zwraca się inny, będzie wysunięty naprzód, aby słowa mówiącego szły do publiczności, nie zaś w stronę: inaczej nie będzie go słychać.

A teraz o kostjumach. Nie może być mowy o ich pożyczaniu. Jeżeli w stolicy, w warszawskich teatrach, nie odróżniają ubiorów greckich od rzymskich, od egipskich, hebrajskich, jeżeli u nas nawet nauczyciele gimnazjalni nazywają chitony tunikami, to cóż mówić o prowincji. W Łodzi np. na przedstawieniu „Ifigenji w Aulidzie" młodzież szkolna wystąpiła w jakichś pelerynach i płaszczach hiszpańskich, wziętych z teatru miejscowego. Kostjumy musimy stwarzać sami. Są przecież wydane w kolorach moje tablice: XVI, XVII, XVIII, rysowane z żywych modeli według zabytków kultury i sztuki. Nadto w dwóch numerach „Filomaty", pisma dla młodzieży szkolnej, zamieściłem artykuły o ubiorach greckich zwykłych i teatralnych. Jeżeli idzie o ubiory fantastyczne, to do jednych („Ptaki") mamy również wzory antyczne, inne („Chmury") będą płodem naszej fantazji. Zaznaczyć należy, iż takie kostjumy niezwykłe wymagają wielkich kosztów i pracy.

Nakoniec urządzenie sceny. Tu mogą być dwie ewentualności. Kto jest zwolennikiem teorji Dörpfelda, ten pomieści aktorów na jednej płaszczyźnie z chórem. Do tego właśnie nadaje się scena współczesna, na której osoby działające grać będą na tle chóru. Kto zaś jest zwolennikiem dawnych zapatrywań, w każdym razie ma na względzie teatr południowo-italski lub wschodnio-hellenistyczny, ten pomieści aktorów na estradzie, chór zaś i balet przed tą estradą. Bardzo zalecać należy przedstawienia pod gołem niebem, na tle zieleni drzew, albo przed wejściem do jakiegoś pałacu, przed portykiem, przed kolumnadą, przed filarami. Tylko kto u nas może być pewnym pogody przy naszym klimacie!

Kiedy jest mowa o samej scenie, pozwolę sobie przypomnieć przedstawienie „Żab" Arystofanesa, jakie przed kilkoma laty urządziło na scenie Teatru Wielkiego w Warszawie jakieś towarzystwo miłośników dramatu greckiego. Już nie mówię o tem, że opuszczono cały tak interesujący początek komedji, a mianowicie wejście Heraklesa do królestwa podziemnego i odegrano tylko drugą część sztuki, turniej literacki pomiędzy Ajschylosem a Eurypidesem wobec Djonizosa, z którego to turnieju publiczność, nie znająca dokładnie dzieł obu poetów, nie zrozumiała ani słowa i ani razu się nie zaśmiała. To pomijam. Ale przypominam, jak to przez całe przedstawienie obaj poeci stali na scenie przed bogiem, chór zaś był wyobrażony przez młodzież obu płci, siedzącą w orkiestrze w ubiorach współczesnych i deklamującej z książek partje chóralne. Trudno było chyba o gorszy skandal!

Starożytni słuchali całej sztuki bez przerwy, jak my obecnie słuchamy np. misteryj w Oberammergau od godziny 8-ej rano do 4½ popołudniu z krótką przerwą na obiad [1]. Jednakże byłoby

[1] W 1916 r. byłem na przedstawieniu „Antygony" Sofoklesa z muzyką Mendelssohna w teatrze miejskim w Helsingforsie. Grano tam całą tragedję bez przerwy. Publiczność słuchała z zapartym oddechem. Dopiero po przedstawieniu zachwyt wszystkich wylał się w długo niemilknących brawach i oklaskach. Słuchała przedstawienia wyjątkowo inteligentna publiczność; grali i śpiewali bardzo utalentowani artyści.

rzeczą bardzo ryzykowną grać grecką tragedję lub komedję bez wytchnienia. Dzielenie na akty staje się poniekąd niezbędne. O tem zawsze należy uprzedzić widzów.

Wogóle przed widowiskiem powinien być wygłoszony mały referat (byle niedługi: około 5—10 minut), w którym zaleca się wyjaśnić trzy pierwiastki tragedji greckiej: dramatu, liryki i eposu, w komedji przytem: parabazy. Należy wskazać na *catharsis* tragedji. Trzeba przytem w kilku słowach przygotować publiczność do oglądania sztuki antycznej, aby widz współczesny mógł oderwać się na parę godzin od otaczającej go rzeczywistości, przenieść się w świat piękna i prawdy, przeżywać w czasie przedstawienia losy bohaterów, nastrajając się do pieśni i tańców chóru, i wyjść z teatru, nie powiem, zachwyconym grą artystów (to pojęcie względne), lecz zbudowanym treścią sztuki helleńskiej, jej tendencją, — odświeżonym, lepszym, uszlachetnionym i wzniesionym do wyżyn Parnasu.

Wtedy rodzice uczęszczającej do szkół młodzieży zrozumieją, co to jest klasycyzm; pojmą jego zbawienny wpływ na swe dzieci; zrozumieją, że bez filologji klasycznej (pomijam nawet same języki klasyczne) niema humanizmu, że bez humanizmu niema prawdziwego wykształcenia i wychowania.

Stefan Cybulski.

Z PIŚMIENNICTWA

Dr. Karol Koniński. Szkoła na miarę. (Projekt szkoły średniej indywidualizującej). — Bibljoteka Pedagogiczno - Dydaktyczna pod redakcją prof. dr. Mysłakowskiego. Nr. 2. — Lwów — Warszawa. Książnica - Atlas. 1929. Str. 170.

Celem przeprowadzenia swej zasadniczej tezy autor wychodzi z założenia, że powtarzanie klasy jest dotkliwą stratą czasu dla każdego ucznia, o ile nie było ono wywołane jego chorobą w roku uprzednim. Cóż bowiem zyskuje uczeń np. klasy IV gimnazjum typu matematyczno-przyrodniczego, który musi powtarzać tę klasę z powodu postępów niedostatecznych z matematyki i fizyki? Niewątpliwie odnosi on poważne korzyści przez powtórzenie matematyki, której dedukcyjny charakter sprawia, że żadne jej ogniwo nie może być opuszczone, ani zlekceważone bez szkody dla rozumienia ogniw następnych. Inaczej już rzecz przedstawia się z fizyką. Materjał tego przedmiotu z klasy IV będzie powtórzony i pogłębiony w klasie VI i powtarzanie zaraz w roku następnym materjału nieopanowanego jest zbędne. Naturalnie, że, w myśl dalszych wywodów autora, jest już oczywistą stratą czasu powtarzanie tych przedmiotów, które uczeń w należyty sposób w roku poprzednim poznał tak, że otrzymał z nich stopień przynajmniej dostateczny. Do tego trzeba jeszcze dołożyć straty natury wychowawczej: repetent, znajdując się w otoczeniu kolegów o rok od siebie młodszych, nie ma odpowiednich podniet psychicznych, zmuszających go do większych wysiłków.

Autor zapewnia, że analogiczne rozważania możnaby przeprowadzić dla innych wypadków powtarzania; nadto cytuje na poparcie swej tezy zdania X. Antoniego Popławskiego (z r. 1775), jak też i amerykańskiego pedagoga Stanley'a Hall'a.

Następnie charakteryzuje p. Koniński inne jeszcze wady obecnego systemu (erudytyzm, sztywność programów, przypadkowość t. zw. podstawy wychowawczej, przesadną pobłażliwość wobec nieudolnych uczniów) i określa wymagania, jakie, zdaniem jego, szkoła średnia powinna spełnić. Żądania te, ujęte w 11 punktach, zawierają rzeczy znane, wyrażone jednak w sposób zawiły i pretensjonalny, np. punkt 6: „czynna postawa w zharmonizowaniu zamiłowań, skłonności i uzdolnień wychowanka w twórczą — w przyszłości — osobowość", przyczem jest mowa o początkowo luźnej struk-

turze osobowości, którą autor chce nazwać „magmą jaźniową"; lub punkt 8: „organizacja i sublimacja jego życia duchowego".

Reforma szkoły średniej powinna iść w kierunku większego niż dotychczas uwzględniania indywidualnych właściwości ucznia. Chcąc mieć prawdziwy obraz zdolności ucznia, niezawsze zgodny z obrazem jego zamiłowań i skłonności, należy mu dostarczyć sposobności do poznania wszystkich głównych rodzajów pracy umysłowej, „budząc z początku wielokrotność zainteresowań umysłowych — następnie zaś — stopniowo i automatycznie — wielostronność tę zwężając i kanalizując".

Konsekwencją takiego stanowiska jest wprowadzenie jednego tylko typu szkoły średniej z programem obowiązującym w różnej ilościowo mierze wszystkich. Różnica ilościowa nie może jednak być posunięta aż do zupełnego opuszczenia pewnych przedmiotów planu naukowego. Należy tylko zerwać sztuczny węzeł pomiędzy różnemi przedmiotami, wskutek którego niedostateczny postęp np. z fizyki zmusza do powtarzania innych przedmiotów.

Wszystkim tym wymaganiom odpowiadałaby organizacja, którą kiedyś (w r. 1781) wprowadził Michał Jan Hube, generalny dyrektor Korpusu Kadetów, a polegająca na tem, że „lekcje danego przedmiotu odbywały się w jednym czasie we wszystkich klasach, tak że każdy uczeń w miarę swego przygotowania i uzdolnienia w odpowiedniej klasie wykładu słuchał".

P. Koniński zapewnia, że pomysł swój powziął niezależnie od Hubego. Zapewnienie to nie budzi żadnej wątpliwości, można tylko wyrazić zdziwienie, że dowiedziawszy się, iż taki system był niegdyś praktykowany w Polsce, zadowolił się przeczytaniem artykułu S. Dicksteina o M. Hubem w tomie V Encyklopedji Wychowawczej i nie zadał sobie trudu, do którego był przedewszystkiem powołany, by zbadać, jakie rezultaty osiągnął był ten system w XVIII w. Radzi tylko: „byłoby też rzeczą bardzo wskazaną zbadać w tej mierze akta Szkoły Kadetów celem sprawdzenia, jakie wyniki pedagogiczne organizacja ta dawała".

W dalszym ciągu nazywa p. Koniński proponowany przez siebie system systemem Hubego. Cechy jego charakterystyczne dałyby się ująć w następujących punktach:

a) Każdy przedmiot musi być podzielony na „szczeble", których ilość określa plan naukowy.

b) Jednocześnie przerabia się we wszystkich klasach ten sam przedmiot.

c) Przedmiotem naukowym nazywa się pewna grupa nauk pokrewnych, np. fizyka obejmuje roboty ręczne, fizykę właściwą, kosmografję z geografją matematyczną.

d) Nie wszyscy uczniowie w określonym czasie szkolnym, np. w ośmiu latach, będą kończyć wszystkie szczeble wszystkich przedmiotów, ale

w jednym przedmiocie wszystkie szczeble, a w innym tylko pewne minimum, określone przez przepisy. Będzie więc możliwe, że uczeń otrzyma świadectwo dojrzałości po ukończeniu wszystkich szczebli matematyki i fizyki, a tylko trzech szczebli języka starożytnego, inny zaś kolega tego samego rocznika odwrotnie.

e) Niedostateczny wynik egzaminu po ukończeniu jednego szczebla zmusza ucznia nawet do kilkakrotnego powtarzania tego szczebla zawsze pod nowym nauczycielem. Pozwoli to na podniesienie wymagań, gdyż uczeń, powtarzając szczebel, nie traci czasu na powtarzanie innych przedmiotów i ze swoim rocznikiem dalej się posuwa; odpadnie więc główny powód do zbytniej pobłażliwości wobec słabych uczniów. Indywidualizowanie przy takim systemie będzie naprawdę możliwe. Może się więc zdarzyć, że nowowstępujący uczeń będzie przyjęty np. na czwarty szczebel z języka polskiego, a na pierwszy z matematyki. Uczeń zdolny może nawet przeskoczyć pewien szczebel na podstawie osobnego egzaminu, inny może dobrowolnie powtórzyć szczebel w ulubionym przedmiocie (np. botanice), by się w nim specjalizować.

W następnych trzech obszernych rozdziałach omawia autor zasady dydaktyczne i wychowawcze, jakoteż i program szkoły indywidualizującej (systemu Hubego). Wiele tu spotyka się słusznych uwag, tem cenniejszych, że mogą one odnosić się do każdej szkoły. Śmiało występuje autor przeciw hasłom do niedawna mającym prawie że monopol: zwalcza więc przesadną heurezę, obywanie się bez podręczników, nadużywanie metody bezpośredniej przy nauce języków nowożytnych, usuwanie z gimnazjów filologji klasycznej, wprowadzanie tu i ówdzie w nauce literatury mody ilustrowania treści uworów czytanych, zbytnie obarczanie się przez szkołę zadaniami wychowawczemi, które jej siły przekraczają i t. d. Co najciekawsze i najważniejsze, że autor na poparcie swych poglądów cytuje licznych autorów najbardziej nowoczesnych. Widocznie jesteśmy świadkami fali powrotnej; należy tylko obawiać się, żebyśmy nie wpadli w przeciwną ostateczność.

W ostatnich dwóch rozdziałach autor omawia warunki realizacji szkoły swojego pomysłu. Przy egzaminie wstępnym, jak sam powiada, surowym stawia wymagania według wzorów pedagogów anglosaskich. Gwarantowałoby to niedopuszczenie do szkoły uczniów nieudolnych. Drugim warunkiem, mającym zapewnić powodzenie nowej szkoły, jest staranne przygotowanie nauczycieli, nietylko naukowe, ale i metodyczne o podłożu idealnem i wyszkoleniu psychotechnicznem. Zwłaszcza odnosi się to do tych, którzy będą opiekunami poszczególnych roczników.

Nauczycieli tych będzie potrzebna wielka ilość, gdyż do każdego przedmiotu musi być ich tylu, ile jest szczebli danego przedmiotu, a więc np. musi być ośmiu kwalifikowanych polonistów, uczących jednocześnie wszystkich ośmiu szczebli. Wobec tak znacznej ilości nauczycieli tego samego fachu musiałyby to być zakłady wielkie, liczące po 700 do 1000

uczniów, a więc mające po 3—4 roczniki równorzędne. I nawet w takich warunkach będzie brak pełnej ilości godzin dla nauczycieli niektórych przedmiotów. Podobnie wielkie trudności będzie przedstawiało znalezienie odpowiednio wielkich budynków, obejmujących „około 90 sal". Dalszym warunkiem pomyślnego rozwoju tych szkół będzie bogate uposażenie techniczno-naukowych warsztatów, pracowni i bibljotek uczniowskich.

Dziwna rzecz, że nie w tych trudnościach widzi autor główne przeszkody dla zrealizowania szkoły systemu Hubego, ale przewiduje całkiem inne zarzuty: niejednorodność klas w dalszym ciągu, zaniedbywanie słabych uczniów, niedostateczny wzgląd na zdrowie uczniów, wprowadzenie emulacji, brak ogólnego wykształcenia, wytwarzanie wybujałego indywidualizmu i charakter antydemokratyczny. Z tych zarzutów pierwszy wydaje mi się najpoważniejszy. Roczniki, zwłaszcza starsze, przestaną być wogóle klasami wobec prawdopodobnego wielkiego zróżniczkowania w szczeblach rozmaitych przedmiotów, przerabianych przez poszczególnych uczniów. Opiekun takiego rocznika nie zdoła z takiego konglomeratu uczniowskiego stworzyć klasy z wszystkiemi jej tak ważnemi wychowawczo warunkami.

Sądzę jednak, że trudności zewnętrzne powyżej wymienione są tak wielkie, że cały projekt można uważać za utopję szlachetną, przynajmniej o tyle, o ile chodzi o wprowadzenie tego systemu do naszego szkolnictwa. Ed. Claparède w swej książeczce, zatytułowanej, zresztą podobnie jak książka p. Konińskiego, „Szkoła na miarę", pisze o klasach ruchomych: „System ten (bardzo, bezwątpienia, racjonalny), stosowany z powodzeniem w niektórych nowych szkołach, przedstawia jednak trudności w zastosowaniu, rozkładzie godzin, promocjach. Uciec się do niego należy, zdaniem mojem, tylko wtedy, gdyby nie mógł być użyty żaden system prostszy".

P. Koniński po zacytowaniu powyższego ustępu dodaje od siebie: „Mamy przekonanie i nadzieję, iż w pracy naszej dajemy dość trafne i szczęśliwe rozwiązanie wspomnianych trudności". A w innem miejscu przewiduje, że nowa szkoła, przeprowadzona „na wielką miarę, wpłynąć może w ciągu jednego pokolenia na zupełną zmianę fizjognomji naszego społeczeństwa, gdzie niewątpliwie — zwłaszcza przy wprowadzeniu metod indywidualizujących już od pierwszego roku szkoły powszechnej — zdolności twórcze rodziłyby się na każdym kroku, niejako na kamieniu, podnosząc przez to ogólny poziom kulturalny i cywilizacyjny do wysokości Zachodu i umożliwiając tem samem faktyczne równouprawnienie Polski w aeropagu narodów" (str. 164).

Cytuję te słowa, aby wykazać, jak dalece zapalonym entuzjastą swego systemu jest p. Koniński i jak przesadne nadzieje z nim łączy. Jeden to więcej przykład rozpowszechnionego dziś mniemania, że wprowadzenie jakiejś zewnętrznej zmiany w szkołach, czy to będzie system daltoński, czy Hubego, czy klas dla wyjątkowo uzdolnionych, dokona samo przez się ja-

kiegoś cudu, że wówczas „zdolności twórcze będą się rodzić na każdym kroku".

Coś podobnego do systemu Hubego istniało, przynajmniej częściowo, na naszych wyższych uczelniach. Można było z roku na rok przechodzić, zdając w terminach nieraz bardzo spóźnionych materjał z lat ubiegłych. Widocznie jednak doświadczenia nie musiały być korzystne, mimo tego, że, teoretycznie biorąc, warunki na uniwersytetach i politechnikach, dobrze zaopatrzonych i mających do czynienia z dorosłą młodzieżą, były o wiele odpowiedniejsze, niż w szkole średniej. Dziś prawie na wszystkich wydziałach odbywają się egzamina roczne i straszliwy procent studentów jest zmuszony do powtarzania całego roku studjów z powodu nieudałego egzaminu z jednego przedmiotu. I tak na pierwszym kursie prawa Uniwersytetu Warszawskiego w 1926/7 r. na 612 słuchaczy zdało 362 (59,1%), w 1927/8 r. na 691 zdało tylko 378 (54,70%) i wszyscy ci, którzy nie zdali, muszą powtarzać wszystkie pięć przedmiotów, choć przeważnie przy egzaminie otrzymywali stopień niedostateczny z jednego tylko lub dwóch przedmiotów. Czyżby nie należało zaczynać reformy od szkół wyższych, bo i tam chodzi o lata stracone i to lata najdroższe.

Wracając do książki p. Konińskiego uważam jego pomysł za nieżywotny, bo niepodobna nawet marzyć, żebyśmy mogli budować gmachy dla szkół średnich o 90 salach, tworzyć liczne etaty nauczycielskie o 12 godzinach tygodniowo i gromadzić, poza największemi centrami, po 700 uczniów w jednej szkole średniej. O tej ostatniej trudności myśli i autor, proponując, już całkiem fantastycznie, zakładanie po mniejszych miastach gimnazjów z nauczycielami uniwersalistami, kształconymi w specjalnych uniwersytetach, wyższych czteroletnich seminarjach nauczycielskich.

Mimo tego, że zasadniczy pomysł dr. Konińskiego jest zupełnie nierealny, książkę jego uważam za bardzo ciekawą i wartościową. W naszej ubogiej literaturze pedagogicznej jest ona zjawiskiem nieprzeciętnem. Autor okazuje wielkie oczytanie, cytuje w języku oryginalnym licznych autorów angielskich, francuskich, niemieckich i włoskich — rzecz, która będzie u nas coraz rzadszem zjawiskiem wobec widocznego zmniejszania się u ogółu młodzieży uniwersyteckiej znajomości języków obcych.

Uważam lekturę książki za bardzo pożyteczną dla każdego nauczyciela, ale zgóry uprzedzam, że autor nie uczynił tej lektury ponętną i łatwą. Widać, że autor, występujący po raz pierwszy z większą pracą pedagogiczną, wiele poprzednio nad szkołą myślał i chce naraz wszystko powiedzieć. Bo czego tam niema? Powstaje prawdziwy chaos, ale naprawdę w tym chaosie jest wiele ciekawych i trafnych spostrzeżeń, świadczących bardzo pochlebnie o umyśle autora.

Drugim czynnikiem, mogącym zniechęcić do lektury, jest styl często niezrozumiały. Obok licznych ustępów jasnych, są inne, tak ciemne i zagmatwane, że trzeba wielkiego wysiłku, by je spokojnie i ze zrozumieniem

odczytać (np. str. 164—166). Przyczynia się do tego w wielkiej mierze olbrzymia ilość neologizmów i obcych wyrazów, jak np.: „przyjmowalny", „sprowadzalny", „praca samoucka", „zaczątkowość", „podnieta energobodźcza", „celowana automatyczna płaskorzeźba zdolności", „osobowość się zaafirmuje", „wychowanie morualne", „heterologiczny integralizm formalny", „dezintegracja", „sekrecje", „postulatowany", „personologja" i t. d.

Dr. A. Ryniewicz.

Dr. Viktor Winkler - Hermaden, Psychologie des Jugendführers. — Quellen und Studien zur Jugendkunde, herausgegeben von Dr. Charlotte Bühler. — Jena, Gustav Fischer 1927. Str. IV + 125.

W ostatnich dziesięcioleciach, a zwłaszcza po wojnie światowej, wzmógł się ogromnie wśród dorastającej młodzieży niemieckiej ruch zrzeszeniowy. Wyłoniło się całe bogactwo form współżycia i zbiorowego współdziałania młodzieży. Jedne z tych skupień miały charakter ruchów samorzutnych młodzieży, inne powstały pod opieką starszego pokolenia, troszczącego się o realizację haseł wychowawczych, jeszcze inne wyrosły pod wpływem szerzących się idej „reformatorów", usiłujących odkryć „nowy typ człowieka". Ruchy te i odruchy z konieczności wzbudziły poważne zainteresowanie w sferach pedagogicznych.

Szczególną uwagę musiały zwrócić na siebie jednostki, które wśród większych i drobniejszych zespoleń „emancypującej się" młodzieży zajmowały stanowiska przywódców. Poznawaniem struktury osobowości takich właśnie jednostek zajął się autor wymienionej w nagłówku pracy.

Na podstawie własnego doświadczenia i obserwacyj, poczynionych na znanych sobie bliżej osobach przywódców, doszedł do przeświadczenia, że zaznaczają się między nimi dosyć wyraźnie 3 zasadnicze typy: typ „władcy", typ „wychowawcy" i typ „apostoła".

Wyróżniając wśród nich wspomniane typy, nie brał autor rozmyślnie pod uwagę tych jednostek, które stały się przywódcami nietyle z wewnętrzncj potrzeby, ile raczej pod wpływem zewnętrznych okoliczności, i które wywiązują się ze swego „zadania" li tylko „z poczucia przyjętego na siebie obowiązku", czy „względów koleżeńskich", albo też powodują się ambicjami.

W przekonaniu co do istnienia wśród przywódców wspomnianych 3 typów utwierdziły autora systematycznie przeprowadzone obserwacje i badania oraz wyniki ankiety, rozesłanej przez niego do czołowych zrzeszeń młodzieży. Ankieta zawierała 67 pytań, odnoszących się do ustosunkowania się wewnętrznego przywódcy do swej działalności, do ustosunkowania się jego do swej grupy, do charakteru jego działalności, do skuteczności jego oddziaływania na młodzież i wpływu wywieranego przez nią na jego osobowość i wreszcie wpływu, jaki wywierało samo przewodzenie na struk-

turę jego osobowości. Pytania ułożył autor w takiej kolejności i łączności, aby w odpowiedziach znalazła wyraz struktura duchowa przywódcy.

Poprzedzając charakterystykę wyróżnionych typów rozważaniami nad istotą przewodnictwa, stwierdza autor, że składają się na nią przedewszystkiem dwa pierwiastki: trwała chęć przewodzenia oraz uzdolnienia w tym kierunku. Pobudki do działania są natomiast już zależne od typu i działają często u przewodzących osobników bezwiednie.

Opisując owe trzy „idealne" typy i porównując je między sobą, znajduje autor znaczne różnice pod względem struktury ich osobowości oraz ich działalności.

Typ „władcy" działa ze skłonności i pobudek, zmierzających przedewszystkiem do kształtowania i wzbogacania własnej osobowości. Przewodzenie jego ma charakter działania uczuciowego i dlatego subjektywnego. Zmierza on do opanowania grupy swojej jako całości; poszczególni towarzysze w grupie obchodzą go tylko o tyle, o ile zaznaczają swój udział w działaniach gromady. Osobiste ich przeżycia mało go obchodzą. Działając na zespół siłą swej osobowości, wytwarza wkoło siebie atmosferę gromadzkiej przyjaźni, a zarazem stosunku poddańczego. W racjonalność swych poczynań nie wnika; względów wychowawczych nie bierze pod uwagę; upodobania jego stają się dla grupy nakazami. Opornych jednostek nie usiłuje przekonać do siebie, raczej doprowadza między niemi a sobą do rozłamu. Właściwy „duch gromady" staje się dla niego nieodzownym postulatem, „obcych duchowo" odtrąca od siebie i grupy. Pociągając ku sobie jednostki o silnem usposobieniu uczuciowem, zwłaszcza z pośród młodzieży w okresie dojrzewania, rozwija i wzbogaca wśród niej i przez nią swoją osobowość, będąc sam sobie miarą i nie uznając ponad sobą autorytetów.

Przeciwne cechy wykazuje „wychowawca". Z natury swej jest skłonny do zupełnego oddawania się innym. Każda jednostka w grupie staje się przedmiotem jego wychowawczej opieki. Zabiegi jego często mają cechy indywidualnych poczynań, zmierzających do urabiania swoistych właściwości poszczególnych jednostek. Jego postępowanie jest rozważne, obmyślone, podyktowane przekonaniami i zasadami etycznemi, które stały się trwałą jego własnością, oraz powodowane chęcią urabiania charakterów. Wśród młodzieży wzbudza koleżeńskie zaufanie i zdobywa sobie poważanie. W razie rozbieżności poglądów nie zrywa z przeciwnikami, lecz stara się ich sobie zjednać, a w ostateczności zrzeka się, choć z przykrością, swej roli wychowawczej i usiłuje utrzymać z daną jednostką przynajmniej łączność koleżeńską. Nie zależy mu też na zupełnej spoistości duchowej grupy, choć ujawnia się ona często jako zjawisko pochodne jego oddziaływania na zrzeszone jednostki. Oddany „z powołania" działalności wychowawczej, stara się wzbogacać się duchowo o tyle, o ile stąd wynika korzyść dla jego „wychowanków". To też zdarza się, że po

okresach natężonej pracy odczuwa duchowe wyjałowienie, powodujące czasami inercję. Rodzaj jego działalności i struktura jego osobowości najbardziej odpowiada młodzieży, dochodzącej do okresu dojrzewania, a niekiedy dorastającej, która okres ten już przeszła.

Od obu powyższych znacznie odbiega typ „apostoła". Przejęty do głębi ideą, usiłuje wcielać ją w życie. Jednostki czy grupy obchodzą go tylko wówczas, jeśli stają na jej służbę. Dlatego też dążenia jego mają raczej charakter ponadjednostkowy, a działają w nim zarówno czynniki emocjonalne, jak i wola, uzgodnione w dążeniu do odkrywania „nowych wartości" i wytwarzania w sobie i innych „nowego człowieka". Stąd też ujawniają się często w jego działaniu zamierzenia „reformatorskie". Wpływami swemi chce ogarnąć nietylko jednostki i zespoły, lecz całe zrzeszenia, choć darzy szczególnemi względami tych, którzy okazują podatność na przyjęcie głoszonych przez niego haseł, albo wręcz hołdują idei, kórej on sam jest wyznawcą. Uznając za najwyższą wartość w człowieku „moc ducha", chce być „duchowym wodzem" gromady. Posłuchem cieszy się najczęściej wśród młodzieży w wieku młodzieńczym, najpodatniejszej na wpływy ideowe i skłonnej do uwielbiania swych wodzów. Typ ten wzbogaca się duchowo nietyle przez udzielanie się innym, ile raczej przez rozmyślania nad treścią idei, wczuwanie się w jej istotę i naśladowanie w czynie „proroka" czy „herosa", który ją głosił i stał się żywym przykładem wcielania się tej idei w życie.

Autor przyznaje oczywiście, że opisane przez niego typy są do pewnego stopnia wyabstrahowane, a przedstawione po to, aby ułatwić osobom zainteresowanym zorjentowanie się w bogactwie indywidualnych cech osobowości przywódcy i barwnej różnorodności warunków, w których w rzeczywistości występuje on i działa. Nie uszły też uwagi autora fakty przekształcania się typowych form zachowania się przywódców, tak że w niektórych wypadkach, naprzykład, przywódca o cechach „władcy" przeistoczył się pod wpływem głębszych i silniejszych przeżyć w typ „apostoła".

Że jednak przedstawione typy nie są nieżyciowe, to wynika z przytoczonych przy poszczególnych opisach typów odpowiedzi, otrzymanych z ankiety, choć podanych coprawda w wielu wypadkach zanadto urywkowo. Udatnem zobrazowaniem zachowania się przywódcy typu „wychowawcy" w krytycznym momencie usuwania się z pod jego wpływów „wychowanka" jest umieszczona w książce nadesłana autorowi nowelka p. t. „Wyprawa w góry".

Celem dopełnienia obrazu typów przedstawia autor rolę ich i znaczenie w różnorodnych środowiskach młodzieży w zależności od ich form organizacyjnych, oraz porusza zagadnienie erotyzmu w stosunkach przywódców danego typu do bliżej nich stojącej młodzieży. W tej ostatniej kwestji jest autor zdania, że dopatrywanie się wyłącznie, albo chociażby

zasadniczo, erotycznego podkładu w związkach i zrzeszeniach młodzieży jest nieporozumieniem, gdyż raczej występują tu akty bliskiej przyjaźni i koleżeńskości. Przejawianie się momentów erotycznych w sporadycznych wypadkach nie jest wykluczone, czego zresztą dowodzą wypadki, jakie tu i owdzie miały miejsce z wielką szkodą dla opinji związków młodzieży.

Praca autora porusza zagadnienia doniosłe. Charakterystyki typów przywódców i ruchów zrzeszeniowych wśród młodzieży są oparte na dosyć bogatym materjale, który autor, niestety, podaje nieraz w formie zanadto ułamkowej, i przedstawiają cenny przyczynek dla osób, interesujących się zagadnieniami wychowawczemi, dotyczącemi dorastającej młodzieży. *Z. Sz.*

O. Decroly et R. Buyse, La pratique des tests mentaux. Bibliothèque de Psychologie de l'enfant et de Pédagogie. V. — Paris, Alcan, 1928. Str. XVI + 402 + Atlas.

Selekcja materjału ludzkiego jest faktem, na którym opiera się obecnie zagranicą nietylko praca zawodowa, ale i szkolna. To też nic dziwnego, że opracowaniem testów zajmują się psychologowie, a instytucje naukowe i rządy dają na to środki, same zaś testy umysłowe, wzrastając w ilość, dochodzą do wysokiego stopnia udoskonalenia i uproszczenia.

Decroly, twórca nowej szkoły w Belgji, i Buyse, profesor i pedagog, podjęli trudną pracę zebrania istniejących w świecie testów umysłowych i zastosowania ich do Belgji i krajów, mówiących językiem francuskim. Przygotowaniem do tego zadania była wieloletnia praktyka, gdyż obaj są autorami testów, i wyjazd do Stanów Zjednoczonych dla zwiedzenia tam szeregu uniwersytetów. Owocem podjętych prac jest omawiana książka.

By uczynić książkę bardziej odpowiadającą praktycznym potrzebom swego kraju, autorowie wydali najpierw tylko część praktyczną swego dzieła w postaci testów z szeregiem rysunków i tablic oraz z dodatkiem atlasu, zawierającego XXIII tablice z rysunkami testów. Część teoretyczna zagadnienia, wraz z kwestją inteligencji, metodologją pomiarów psychologicznych i t. p. nie weszła do wydanej drukiem ich pracy. Natomiast książka zaznajamia czytelnika z niezwykle obfitym materjałem testów, pochodzących przedewszystkiem ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, a następnie z Anglji, Francji, Niemiec i kilku innych krajów Europy.

Książka dzieli się na dwie części, z których pierwsza zawiera testy, służące do badania jednostki, a druga — testy do badań zbiorowych.

W części I na pierwszem miejscu omówione jest „mierzenie inteligencji" sposobem Binet'a, twórcy tego działu psychologji. Zebrane są zastosowania Metrycznej Skali Inteligencji Binet'a i Simon'a w rozmaitych krajach, krytyka jej i proponowane dla niej zmiany. Załączona wielka tablica podaje porównanie między wiekiem inteligencji, mierzonej wedle skali Binet'a i wedle wszystkich omawianych poprawek innych autorów.

Następnie przedstawione są analityczne testy inteligencji, mające na celu podanie całkowitego obrazu badanej jednostki, który pozwoliłby określić kierunek jej uzdolnień zawodowych i ułatwić pracę nad ich wychowaniem. Do tego celu mają służyć profile Rossolima i Vermeylen'a, a także testy Haberman'a.

Ponieważ w życiu coraz więcej musimy się liczyć z t. zw. inteligencją praktyczną, oddzieloną od wiedzy książkowej i zdolności wypowiedzenia się, wielkiego znaczenia nabierają testy, będące w użyciu w Ameryce pod nazwą „performance tests". Pozwalają one dokonać badania na podstawie ruchów badanej osoby bez udziału jej mowy. Do nich należą: labirynt (Porteus), rysunki o wyciętych częściach (Healy), wielobarwne wycinanki z drzewa (Kohs) i pudełka o wielu zamkach (Decroly). Testy te wzbudzają wielkie zainteresowanie u badanych osób, gdyż przypominają im zabawy dzieci i rozrywki osób dorosłych.

Część II zawiera testy zbiorowe. Wojna i połączona z nią konieczność szybkiej, zbiorowej selekcji materjału ludzkiego wywołały w Ameryce ruch twórczy, który po zakończonej wojnie wytworzył testy o znaczeniu pedagogicznem. To też w rozdziale o testach wyrazowych autorowie omawiają na pierwszem miejscu testy armji amerykańskiej, a następnie stworzone przez pracę zbiorową tych samych psychologów testy narodowe amerykańskie, zastosowane do celów szkolnictwa. Wśród innych testów, omawianych w tym rozdziale, znajduje się zastosowanie testów narodowych do szkolnictwa francuskiego, zbiorowe testy Terman'a i testy Thurstone'a.

Gdy przez stosowanie testów zbiorowych uzyskano już oszczędność w czasie, powstała kwestja oszczędności w materjale zużywanym dla testów, którego koszta były nieraz tak wielkie, że pewnych testów nie można było stosować. To zagadnienie posłużyło za pobudkę do stworzenia t. zw. testów ekonomicznych. Są tu omówione testy Chapman'a i Ballard'a. Niektóre z tych testów zostały przystosowane do badania dzieci belgijskich; rezultaty badań są podane w książce.

Jednym z braków metrycznej skali inteligencji Binet'a jest pewne pominięcie testów niewymagających używania mowy. Potrzeba mierzenia inteligencji małych dzieci, znajdujących się w ogródkach dziecięcych, dzieci głuchych, dzieci cudzoziemców, a także rekrutów dała impuls do stworzenia odpowiednich testów. Wprawdzie wymagają one użycia mowy przy udzielaniu wstępnych wyjaśnień, mogą jednak być wykonane przez jednostki nieumiejące ani czytać, ani pisać; nieraz mogą być wykonane na podstawie przykładów danych na wstępie. Tu są wymienione testy armji amerykańskiej, inne testy amerykańskie, a wreszcie i testy autorów książki, testy Decroly'ego, pokrewne metodzie przyczyn i skutków Dawida, przeznaczone dla małych dzieci, i graficzne testy Buyse'a — dla starszych.

Praca, zgodnie z tytułem, jest książką praktyczną. Ma ona na celu ułatwienie pedagogom orjentacji wśród niezwykłej ilości istniejących testów.

Podając nazwiska autorów, daty i przyczyny powstania testów, a przedewszystkiem wzory ich, odpowiednio ilustrowane, książka odpowiada celowi zamierzonemu przez autorów, jakkolwiek dla chcących z niej korzystać sama nie wystarcza. To też autorowie zaznaczają we wstępie, że ogólne zasady używania testów i sposoby obliczania rezultatów nie weszły do ich pracy, gdyż zostały ujęte w dwóch innych dziełach (Claparède i Pressey), które wyprzedziły ukazanie się ich książki[1].

Dla pracujących naukowo psychologów i pedagogów książka „La pratique des tests mentaux" będzie pobudką i pomocą do twórczości w tej dziedzinie. *D.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach nauczycielskich. Redaktor: *Kazimierz Pieracki*. Red. i adm.: Warszawa, Bagatela 12. Nakł. Min. W. R. i O. P. Skł. gł.: Książnica-Atlas T. N. S. W.

Rok I, 1929, zesz. 1. Treść: Słowo wstępne. — Organizacja pracowni biologicznej w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach nauczycielskich. — Organizacja ćwiczeń biologicznych w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach nauczycielskich. — Podręczna bibljoteka pedagogiczna dla dyrektorów i wychowawców szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli.

Księga Pamiątkowa ku uczczeniu CCCL rocznicy założenia i X wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego. — T. I. Z dziejów dawnego Uniwersytetu. — T. II. Dziesięciolecie 1919—29. — Wilno. Nakł. Uniwersytetu Stefana Batorego. 1929. Str. VII, 439 i 114 (reszta tomu II wyjdzie z druku w ciągu roku akademickiego 1929/30).

Księga pamiątkowa miasta Poznania. Dziesięć lat pracy polskiego zarządu st. m. Poznania. Nakładem Magistratu st. m. Poznania. Poznań 1929. Str. 715 z licznemi ilustracjami.

(Księgę wydała z polec. Magistratu st. m. Poznania komisja wystawy m. Poznania na P. W. K. Red. księgi: *Zygmunt Zaleski*. Okładkę zdobił

---

[1] Dr. Ed. Claparède, Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Paris, Flammarion (przekład polski w przygotowaniu).

S. et L. Pressey, Initiation à la méthode des tests (trad. Duthil). Paris, Delagrave, 1925.

Dla polskiego czytelnika za wstęp do metodologji testów może służyć książka: J. Joteyko, Metoda testów umysłowych i ich wartość naukowa. Warszawa, Książnica-Atlas, 1924.

i przedkładkę projektował: *Józef Henke*. Akwarelę ratusza wykonał: *Karol Tomasz Preismüller*. Rotograwury wykonano z fotografij *K. T. Preismüllera* i *R. S. Ulatowskiego*.

Rozdział: Instytucje kulturalne i oświatowe (str. 307—428) zawiera artykuły nast.: *Zygmunt Zaleski*, Miejskie placówki kulturalne. — *Dr. Wojtkowski*, Bibljoteka Raczyńskich 1919 — 1928. — *Stan. Czapelski*, Teatry miejskie. — Ogród zoologiczny. — *Zenon Kosidowski*, Radjo Poznańskie. — *Adam Wrzosek*, Szkolnictwo akademickie w Poznaniu. — *Ignacy Stein*, Szkolnictwo średnie w Poznaniu. — *S. Dybczyński*, Szkolnictwo zawodowe w Poznaniu. — *Jan Biliński*, Szkolnictwo powszechne).

Województwo Śląskie 1918—1928. Rozwój administracji samorządowej województwa śląskiego w zarysie. Informator i przewodnik po wystawie województwa śląskiego na P. W. K. w Poznaniu. Redakcja: *Dr. Ludwik Ręgorowicz, Dr. Marjan Dworzański, Mgr. Marjan Wł. Tułacz*. Nakł. Śląskiej Rady Wojewódzkiej w Katowicach. 1929. Str. 348 tekstu + Dział ogłoszeniowy str. 349—460.

(Rozdz. 2. *Dr. Ludwik Ręgorowicz*, nacz. Wydz. Ośw. Publ. Rozwój szkolnictwa, str. 26—98).

Oświata i Kultura. Ogólny stan oświaty i kultury miasta i sprawozdanie z działalności za 1927 r. — Odbitka ze sprawozdania zarządu miasta za 1927 rok. — Magistrat m. st. Warszawy. Wydz. Ośw. i Kult. Warszawa 1929. Str. 46.

Przewodnik Oświaty Dorosłych pod red. *A. Konewki* i *K. Korniłowicza*. Warszawa. Wyd. Federacji Oświatowej Organizacyj Społecznych. Skł. gł. w Instytucie Oświaty Dorosłych. 1929. Str. 260.

Towarzystwo „Świetlica", jego zadania i dorobek. Nakł. T-wa „Świetlica". Warszawa. Skł. gł.: „Nasza Księgarnia". 1929. Str. 46.

Piotr Drzewiecki, Polska na progu nowego dziesięciolecia. Wyd. z funduszu im. prof. Zygmunta Straszewicza. Wydawnictwo „Ligi Pracy". Nr. 51. Warszawa 1921. Str. 36.

Jędrzej Giertych, My, nowe pokolenie. O harcerskiej służbie Polsce. Warszawa. Skł. gł. w księg. „Ossolineum". 1929. Str. 188 + 1 nlb.

Artur Górski, List do nauczyciela w sprawie szkoły antyreligijnej. Warszawa. Nakł. autora. Skł. gł.: Tow. Wyd. „Znak", Warszawa, Lwowska 1, m. 19 i Dom Książki Polskiej, Warszawa, Plac 3 Krzyży 8. 1929. Str. 15.

Iza Moszczeńska, Samodzielność i odpowiedzialność dziecka. — Bibljoteczka Wychowawcza „Dziecka i Matki". — Warszawa. Tow. Wyd. „Bluszcz". Str. 40.

Dr. Ludwik Jaxa Bykowski, Historja jednej klasy gimnazjum I w Stanisławowie z lat 1892—1899. Stanisławów 1929.

A. Dryjski, Geneza i technika metody psychanalitycznej. — Odbitka z „Warszawskiego Czasopisma Lekarskiego". Warszawa 1929. Str. 40.

Geraldine Coster, Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych. Przeł. M. Górska. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych, Rok V, Nr. 21. — Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1929. Str. 155.

Edward Bradford Titchener, Podręcznik psychologji. Przetł. Artur Chojecki. Warszawa. Wyd. Kasy im. Mianowskiego, Instytutu Popierania Nauki. 1929. Str. 453.

Dr. Marja Grzegorzewska, Psychologja niewidomych. Tom I. — Wyd. Nauk. T-wa Pedagogicznego. — Nakł. Nauk. T-wa Ped. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica - Atlas. Warszawa — Lwów. 1929. Str. 348.

Dr. Stanisław Tynelski, Potrzeby szkolnictwa powszechnego obecne i przyszłe. Warszawa. „Nasza Księgarnia". 1929. Str. 58 + 2 nlb.

Dr. Stanisław Tynelski, Sieć szkolna szkolnictwa powszechnego. Z okazji dziesięciolecia odzyskania niepodległości. Warszawa. „Nasza Księgarnia". 1929. Str. 48.

Ferdynand Śliwiński, Wizytator szkół. Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich. Nakł. Rady Szkolnej Okręgowej Łódzkiej. 1929. Str. 155.

Stanisław Kot, Źródła do historji wychowania. (Wybór). W Dodatku Album ilustracyj do dziejów wychowania. Część I, od starożytnej Grecji do końca w. XVII. — Nakł. Gebethnera i Wolffa. 1929. Str. 382 + 62 ryciny (album).

Dr. Rudolf Taubenszlag, Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy Johna Dewey'a. — Odbitka z „Muzeum". Lwów — Warszawa. Skł. gł.: Książnica-Atlas T. N. Sz. Śr. i W. 1929. Str. 22.

Kazimierz Sochaniewicz, Nauka historji. Wskazówki do samokształcenia. — Poradniki Nauczycielskie. Tom II. — Lwów. Nakł. K. S. Jakubowskiego. 1928. Str. 208.

Walery Nowicki, Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Organizacja pracy. Rozkład materjału. Wskazówki metodyczne. Lekcje praktyczne. — Część I. Oddział I i II. — Odbitka z miesięcznika „Życie Szkolne". Włocławek 1929. Str. 110.

Dr. Jan Jakóbiec, Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy. Lwów — Warszawa Książnica - Atlas. 1929. Str. 92.

Feliks Wojnarowicz, naucz. P. Instytutu Rob. Ręcz. w Warszawie. Nauczanie robót z drzewa. Wzory ćwiczeń metodycznych robót z deszczyzny i klejonki. Kurs średni. Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1929. Str. 142 z ilustracjami.

Emanuel Riggenbach, Jak może młodzież chronić przyrodę? Staraniem Koła Przyrodników U. U. J. przetłum. Marja Amouraux. — Państw. Rada Ochrony Przyrody Nr. 22. — Kraków. Nakł. P. Rady Ochr. Przyr. 1929. Str. 65 + 1 nlb.

* Liceum Handlowe Męskie Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy. Rok założ. 1924. Druk. w Szkole Przem. Graficznego w Warszawie. 1929. Str. 32.

* Szkoły techniczne, szkoły mistrzów, rzemieślnicze i dokształcające zawodowe. Odbitka z „Przeglądu Technicznego". Nakł. T-wa Kursów Technicznych w Warszawie. Z zapomogi Min. W. R. i O. P. Warszawa 1927. Str. 24 + XII.

* Instytut Nauk Handlowo-Gospodarczych w Wilnie. Wilno, ulica Adama Mickiewicza Nr. 18. 1929. Str. 16.

---

* Uzupełnienie notatki p. t. Wydawnictwa informacyjne o szkołach zawodowych, Oświata i Wychowanie, zesz. 4, str. 429—431.

KRONIKA

SZKOLNICTWO NA POWSZECHNEJ WYSTAWIE KRAJOWEJ W POZNANIU

Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu zamknęła podwoje swoje w zapowiedzianym ściśle i dotrzymanym dokładnie przez Dyrekcję terminie, t. j. w dn. 30 września b. r. Zamknięcie Wystawy dokonane zostało uroczyście przez Prezesa Rady Ministrów, w asyście członków Rządu, członków Dyrekcji i Zarządu P. W. K., przedstawicieli najwybitniejszych organizacyj samorządowych, społecznych, gospodarczych i innych, oraz przy udziale szerokich mas społeczeństwa.

W całości swojej P. W. K. była imprezą pod każdym względem udaną, a między innemi spełniła ogromną rolę propagandową w kraju i zagranicą. Świadczy o tem chociażby fakt, że w prasie zagranicznej — codziennej i fachowej — ukazało się w związku z P. W. K. z górą 15.000 artykułów o Polsce (według dotychczasowych obliczeń naszych placówek konsularnych). Równoważnik pieniężny takiej propagandy odpowiada w przybliżeniu 15 miljonom złotych. Zaznaczyć też należy, że P. W. K. miała naogół doskonałą prasę, a otworzyła oczy zarówno rodakom, jak i zagranicy na wiele zjawisk i dziedzin życia Polski.

W tak ogromnym i ważnym przeglądzie stanu i dorobku naszego narodowego nie mogło braknąć oczywiście dziedziny tak ważnej, jak szkolnictwo odradzającego się Państwa. Przegląd całokształtu szkolnictwa utrudniała ta okoliczność, że występowało ono w różnych działach P. W. K., na różnych jej terenach, oraz w różnych formach: bądźto jako ilustracje programów i metod, bądź jako wytwory pracy szkolnej. Ten stan rzeczy tłumaczy się jednak z jednej strony strukturą administracyjną i społeczną naszego szkolnictwa, z drugiej — naturalnym porządkiem rozwoju: od programów i metod pracy, do jej wyników.

Powyższe rozbicie szkolnictwa na Wystawie miało przy swoich brakach tę dobrą stronę, że dzięki niemu unikało się jednostajności i znużenia, jakie daje nagromadzenie jednakowych lub podobnych eksponatów w jednem miejscu, a pozatem osiągało się w ten sposób oświetlenie danego zagadnienia z różnych stron.

Lwią część wystawy szkolnictwa i administracji szkolnej stanowiła wystawa Ministerstwa W. R. i O. P., zajmująca przestrzeń około 6.000 m^2

w t. zw. Pałacu Rządowym przy ul. Grunwaldzkiej, a ponadto dział wychowania fizycznego i higjeny szkolnej w osobnym pawilonie (w t. zw. gmachu Wychowania Fizycznego przy ul. Śniadeckich) i niewielki, choć bardzo ładnie pomyślany i ujęty dział pod nazwą „Polska współczesna" w osobnym również pawilonie (przy ul. Śniadeckich).

Rodzaj i rozmieszczenie zagadnień, zobrazowanych w wystawie Ministerstwa W. R. i O. P., wskazuje plan załączony na str. 560.

Część eksponatów i Teatr Szkolny mieściły się osobno w gmachu gimnazjum im. Marcinkowskiego.

Osobne i duże działy szkolnictwa znajdowały się w Pawilonie Samorządowym, gdzie zwłaszcza Województwo Śląskie, jako jednostka szkolna autonomiczna, dało całkowity obraz szkolnictwa na swoim terenie. Samorządy terytorjalne, czynne na terenie województw poznańskiego i pomorskiego, oraz miasta Rzeczypospolitej dały również w tym pawilonie częściowy obraz szkolnictwa na terenach swojej działalności.

Nadmienić dalej należy, że duży i ważny dział szkół zawodowych rolniczych zobrazowany był w wystawie Ministerstwa Rolnictwa, jako resortu, któremu ta kategorja szkół podlega.

Oświata pozaszkolna (w znacznej części) i praca odpowiednich organizacyj społecznych i nauczycielskich znalazły swój wyraz w Pawilonie Instytucyj Kulturalno - Oświatowych.

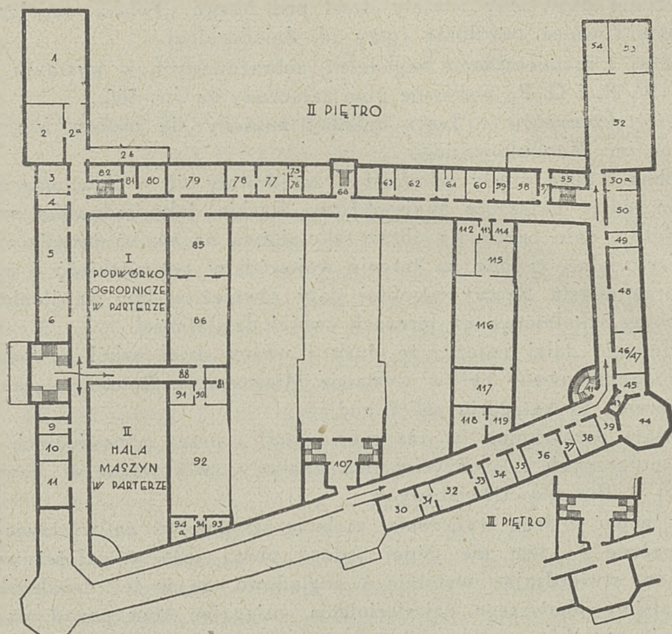
Jak widać z tego wyliczenia, rozbicie szkolnictwa na wystawie było dosyć znaczne — tem nie mniej jednak obraz jego w całości wypadł imponująco, stwierdzając wybitnie i poglądowo, że w tej dziedzinie nie zmarnowaliśmy pierwszego dziesięciolecia, osiągając stan ponad wszelkie oczekiwania wysoki, oraz że położyliśmy w zakresie wychowania narodowego podwaliny pod pracę następnych lat i przyszłych pokoleń.

Stwierdzają to wyraźnie głosy wszystkich zwiedzających wystawę — fachowców i laików, stwierdzają opinje wybitnych pedagogów zagranicznych, którzy przybyli do Polski na zaproszenie Ministerstwa W. R. i O. P. i mierzyli sprawy miarą międzynarodową. Znajduje to swój wyraz w publikacjach zagranicznych i w zacieśnieniu węzłów współpracy w tej dziedzinie Polski z zagranicą.

Między innemi np. najbliższy numer znanego czasopisma pedagogicznego angielskiego p. t. „The New Era" będzie w całości poświęcony szkolnictwu w Polsce, a redakcja dzisiaj już — na podstawie zebranego materjału — stwierdza z radością, że „numer ten odda sprawiedliwość Polsce", pokazując światu, jak daleko jesteśmy w szkolnictwie zaawansowani i jakie tradycje pod tym względem posiadamy.

W krótkim artykule trudno jest dać dokładne sprawozdanie ze stanu szkolnictwa na podstawie P. W. K. Znajdzie się ono w osobnem wydawnictwie, opracowywanem już obecnie. Tutaj pragnąłbym podkreślić tylko najważniejsze działy wystawy szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P.

Plan Wystawy
Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
Gmach Instytutu Chemicznego (II piętro).



Sale Nr.	30, 31, 32, 33, 34	Organizacja Szkolnictwa.
" "	35	Kancelarja.
" "	118, 119	Budynki Szkolne i Umeblowanie.
" "	36	Bibljoteki.
" "	37	Rzut oka na Historję Oświaty.
" "	38	Archiwa Państwowe.
" "	39	Administracja Wyznaniowa
" "	43, 44, 45	Reprezentacja. Informacje. Wydawnictwa.
" "	46, 47, 48, 49, 52, 54, 116, 117	Nauczanie w Szkołach Ogólnokształcących.
" "	59, 60, 61, 62, 63	Praca Wychowawcza w Szkole.
" "	50	Kształcenie Pedagogiczne i Dokształcanie Nauczycieli.
" "	50a	Wychowanie Przedszkolne.
" "	53	Szkolnictwo Specjalne.
" "	112, 113, 114, 115	Oświata Pozaszkolna
" "	77, 78, 79, 80, 82, 85	Szkoły Zawodowe Żeńskie.
" "	86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 94a	Szkolnictwo Zawodowe.
Podwórko Nr. 1	w parterze	Ogród.
" " 2 (oszklone)	w parterze	Szkolnictwo Zawodowe Męskie (Hala Maszyn).
Sale Nr. 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 i sala na III p		Szkolnictwo Wyższe i Nauka.
" "	1, 2, 2a i 2b	Sztuka i Kultura Artystyczna.
Osobny Pawilon Nr. 32 przy ul. Śniadeckich		Wychowanie Fizyczne i Higjena Szkolna.
Osobny Pawilon Nr. 36a przy ul. Śniadeckich		Polska Współczesna.

i zwrócić uwagę na pewne szczegóły ujęcia tej wystawy — zwłaszcza, że mogą one wzbudzać wątpliwości i dyskusję.

Jednym z najważniejszych działów, który dawał syntetyczny obraz szkolnictwa, był dział organizacji szkolnictwa, ujęty w doskonałych mapach i wykresach:

1. rozmieszczenie szkół różnych typów i frekwencja uczniów;
2. administracja szkolna (zwłaszcza budżety);
3. struktura szkolnictwa;
4. zagadnienie podnoszenia poziomu szkolnictwa powszechnego;
5. statystyki porównawcze, dotyczące rozwoju szkolnictwa od 1918 do 1927/28 roku;
6. zagadnienie budownictwa szkół powszechnych;
7. statystyka nauczycieli;
8. statystyka uczniów w różnem ujęciu (środowisko, zawód rodziców, narodowość i t. p.); wreszcie
9. zagadnienie szkolnictwa dla mniejszości narodowych.

Słyszy się zarzuty, że w dziale tym było za dużo materjału, nagromadzonego równocześnie i w jednem miejscu. Być może! Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że zobrazowana tam była i tak zaledwo setna część wszystkich ważnych i zasadniczych zagadnień, normujących politykę szkolną władz oświatowych. Materjał zaś był bardzo przejrzysty i można było zeń bez trudu wyłowić zarówno kwestje zasadnicze, jak i szczegółowe, obchodzące fachowców. Że wymagał on głębszego wniknięcia, to nie ulega wątpliwości! Jest to jednak raczej kwestja czasu, który zwiedzający musiał poświęcić na poznanie tego działu, niż błędu organizatorów.

Zarzuty wzbudzało również ujęcie przez Ministerstwo W. R. i O. P. w jednym dziale szkolnictwa ogólnokształcącego, co przesądzało jakby z góry kierunek polityki szkolnej pod względem przyszłej organizacji szkolnictwa, a przyczyniło się równocześnie do zaciemnienia obrazu szkolnictwa powszechnego, szkolnictwa średniego i częściowo szkolnictwa zawodowego, jako odrębnych typów szkolnictwa. Taki właśnie sposób ujęcia tej kwestji przy organizowaniu wystawy nie był przypadkowy, a miał na celu wykazanie etapów kształcenia: takie oto wykształcenie ogólne pobiera w szkołach każdy przyszły obywatel Państwa, takie jest jego wykształcenie ściśle zawodowe, takie jest wykształcenie wyższe! To pierwsze ma miejsce zarówno w szkole powszechnej, jak i w szkole średniej, jak i zawodowej, — dlatego też pokazano wykształcenie ogólne bez względu na to, w jakim typie szkoły pobiera je uczeń. A to jest ważniejsze i bardziej syntetyczne, niż przegląd szkół różnych typów. Wydaje się też, że doświadczenie zdobyte w organizowaniu wystawy szkolnictwa na P. W. K. pod tym względem jest dodatnie i przy organizacji przyszłych wystaw będzie utrzymane.

Cały dział nauczania ujęty był w ten sposób, że wszędzie starano się przedstawić: programy, metody i wyniki pracy. W jednych działach, jak np. przyroda żywa i martwa, matematyka, było to łatwiejsze do przedstawienia, w innych, jak np. humanistyka — znacznie trudniejsze. Wynika to z samego przedmiotu nauczania i materjału eksponowanego: bardziej przyciągają uwagę przeciętnego widza hodowle roślin, ule doświadczalne i t. p., niż np. zeszyty z pracami uczniów!

Imponująco przedstawiał się na wystawie cały dział szkolnictwa zawodowego, łatwiejszy zresztą do ujęcia ze względu na charakter eksponatów. Wzbudzał on też powszechny podziw zwiedzających. Rozwój szkolnictwa zawodowego, zaniedbywanego stale i świadomie przez b. władze zaborcze, może też wzbudzać w nas poczucie dumy i zadowolenia, że kroczymy naprzód i we właściwym kierunku.

W sposób charakterystyczny obrazowały to wykresy działu organizacji, na których występowało wyraźnie, jak z roku na rok zmniejsza się liczba uczniów szkół średnich ogólnokształcących, a wzrasta natomiast liczba uczniów szkół zawodowych.

Nadzwyczaj ciekawie i systematycznie przedstawiony był na wystawie dział robót ręcznych i rysunków dzieci w szkołach ogólnokształcących. Występował tu aż nadto wyraźnie dodatni wpływ nauki robót ręcznych. Podkreślić też należy, że metody bezpośredniej, samodzielnej pracy ucznia, konieczne w nauce robót ręcznych, przeniosły się na inne przedmioty nauczania i znalazły swój wyraz w bardzo ciekawych nieraz i pomysłowych pracach indywidualnych lub zbiorowych uczniów przy innych przedmiotach nauczania. Dział ten wzbudzał wielkie zainteresowanie fachowców— rodaków i gości zagranicznych, podkreślających zgodnie, że postawiony on jest u nas na wysokim poziomie.

Na specjalne wyróżnienie zasługuje teatr szkolny, czynny w gimnazjum im. Marcinkowskiego przez cały prawie czas trwania P. W. K. Był to teatr znany w Poznaniu pod nazwą „teatru o 120 premjerach". Występowały tu zespoły uczniowskie szkół powszechnych, średnich, zawodowych i seminarjów nauczycielskich z całej Rzeczypospolitej — z własnemi kostjumami i dekoracjami, wykonanemi przeważnie przez samą młodzież, a niejednokrotnie ze sztukami oryginalnemi, napisanemi przez młodych autorów-uczniów. Przez scenkę tę przewinęły się wszystkie ciekawsze zwyczaje ludowe, jak: wesela, obchody, inscenizacje pieśni ludowych i t. p., a znaczenie wychowawcze tej imprezy było nadzwyczaj duże.

Bardzo ładnie pomyślany był Pawilon Polski Współczesnej, zawierający w odpowiednich wykresach i fotografjach syntezę wiadomości o Polsce współczesnej, a stanowiący punkt wyjścia i rozwiązania dla wszystkich wycieczek — zwłaszcza szkolnych. Organizacja tych ostatnich spoczywała w rękach specjalnego Komitetu Wycieczkowego Szkolnego w Poznaniu,

a pozostawała pod przewodnictwem p. Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Odznaczała się ogromną sprężystością i troską o dziatwę przybywającą do Poznania, co było nielada orzechem do zgryzienia, jeżeli weźmie się pod uwagę, że liczba dziatwy szkolnej, która zwiedziła P. W. K. wyniosła około 200.000. Tem samem liczba nauczycieli, którzy przybywali na P. W. K. razem z dziatwą (licząc 1 nauczyciela na 20 dzieci) wyniosła około 10.000. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że w czasie trwania wystawy odbyły się:

1. Zjazd Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Niewidomych,
2. Zjazd Polskich Nauczycieli Przyrody,
3. Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografji,
4. Zjazd filologów klasycznych krajów słowiańskich,
5. Wszechsłowiański Zjazd Nauczycieli szkół powszechnych,
6. Zjazd Wszechpolski Stowarzyszenia Chrz.-Nar. Nauczycieli szkół powszechnych w Polsce,
7. Zjazd Związku Inspektorów Szkolnych,
8. Zjazd Nauczycieli Robót Ręcznych —

nie licząc innych zjazdów i wycieczek indywidualnych, to stwierdzić musimy, iż całe prawie nauczycielstwo i przedstawiciele władz szkolnych zwiedzili P. W. K. — a specjalnie i głębiej interesujący ich fachowo dział szkolnictwa, wynosząc stamtąd sprawdziany dotychczasowej pracy i zachętę do przyszłej.

To też znaczenie P. W. K. było nad wszelki wyraz doniosłe.

Dział informacyj o szkolnictwie zorganizowany był w ten sposób, że na wystawie Ministerstwa W. R. i O. P. czynnych było stale około 30 informatorów (przeważnie kandydatów nauczycielskich), którzy dyżurowali w każdej sali, udzielając fachowych wskazówek.

Pozatem Ministerstwo W. R. i O. P. wydało specjalną broszurę p. t. „Oświata i Szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej", przełożoną również na języki obce, ulotki o wystawie szkolnictwa i miało specjalny dział wydawnictw, bogato zaopatrzony we wszystkie prace, dotyczące szkolnictwa w Polsce.

Informacyj dopełniał specjalnie opracowany film szkolny, wyświetlany w sali kinowej Ministerstwa Komunikacji przez cały czas trwania wystawy, a obrazujący wybrane szkoły różnych typów z terenów całej Rzeczypospolitej. Ogółem długość filmu wynosiła z górą 6.500 metrów, a ogólny czas wyświetlania — 225 godzin.

Bilans wystawy szkolnictwa na P. W. K., zestawiony narazie z grubsza, będzie bezwarunkowo dodatni.

Jan Hellmann.

KONFERENCJA U P. PREZYDENTA RZECZYPOSPOLITEJ W SPRAWIE BUDOWNICTWA SZKOLNEGO

Pan Prezydent Rzeczypospolitej zawezwał na 14 listopada b. r. wieczorem na specjalne posiedzenie szereg najwybitniejszych przedstawicieli życia gospodarczego i działaczy oświatowych. Posiedzenie odbyło się w Sali Rycerskiej na Zamku w obecności Pana Prezydenta. Przybył również szereg Ministrów i Podsekretarzy Stanu.

Posiedzenie zaczęło się od referatu Dyrektora Departamentu w Ministerstwie W. R. i O. P. p. Żłobickiego na temat: Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości [1].

Prelegent wykazał najpierw, że w ubiegłym roku szkolnym stan realizacji powszechnego nauczania objął z małemi wyjątkami prawie wszystkie dzieci w wieku szkolnym. Liczba uczniów wynosiła 95,3% wszystkich dzieci, obowiązanych do nauki. Ten względnie pomyślny stan był bardzo ułatwiony przez to, że skutkiem wypadków wojennych liczba dzieci była niewielka, gdyż wynosiła tylko około 3.600.000.

Ale już w tym roku posypała się do szkół lawina dzieci z powojennych, liczebnie wielkich roczników. Weszliśmy w okres gwałtownego przyrostu dzieci. We wrześniu rozległy się pierwsze grzmoty, zatrzeszczały wiązania szkół, nie mogących pomieścić nawału zgłaszających się uczniów.

Ponieważ ten gwałtowny przyrost uczniów będzie trwał nadal, tak że w 1940 r. będziemy musieli w szkołach zmieścić blisko 6.000.000 dzieci w wieku szkolnym, przeto jest koniecznością powiększyć do tego czasu liczbę izb szkolnych przez budowę i wynajem co najmniej do 90.000 izb, podczas gdy dziś mamy 56.000.

Do zwiększonej liczby uczniów potrzeba będzie również zaangażować dużo nowych nauczycieli, aby ich mieć w 1940 r. przeszło 90.000. Liczba nauczycieli wynosi dziś zaledwie 66.000.

Wreszcie problem nauczania nie da się rozwiązać bez budowania mieszkań dla nauczycieli. W 1940 r. potrzeba będzie 47.000 mieszkań nauczycielskich.

Koszt pobudowania potrzebnych izb lekcyjnych i mieszkań nauczycielskich waha się, zależnie od programu budowy, od 3 do 5 miljardów złotych, a wzrost wydatków budżetowych na nowe etaty nauczycielskie będzie wynosił przez 10 lat co roku nowych 9 miljonów złotych.

Nad referatem wywiązała się bardzo obszerna dyskusja, utrzymana na wysokim poziomie i nacechowana głęboką troską o to, by nie utracić w Polsce największego z dobrodziejstw, t. j. uzyskanego w ubiegłym roku

---

[1] Referat ten będzie w całości wydrukowany w najbliższym numerze Oświaty i Wychowania.

dobrodziejstwa powszechnego nauczania. Dyskusja trwała do godziny pół do drugiej w nocy. Zakończył ją pięknem przemówieniem Minister W. R. i O. P. p. dr. Sławomir Czerwiński. Z przemówienia wiała głęboka wiara, że mimo wszystkie piętrzące się trudności Polska nie powróci już nigdy do tego stanu, by pozwolić wyrastać niebezpiecznym dla przyszłości narodu warstwom młodych analfabetów.

SZÓSTE POSIEDZENIE KOMISJI MIĘDZYDEPARTAMENTOWEJ

W dniu 30 października r. b. odbyło się szóste posiedzenie Stałej Komisji Międzydepartamentowej, na którem omawiana była sprawa prac Wydziału Oświaty Pozaszkolnej.

Referent p. M. B. Godecki, Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej, nie ograniczył się tylko do formalnego sprawozdania z działalności wydziału i wyników tej działalności, lecz we wstępie dał ogólny rzut oka na rolę oświaty pozaszkolnej wogóle a w Polsce w szczególności (funkcja permanentna i funkcja zastępcza), na konkretne zadania, jakie ma do spełnienia, perspektywy rozwoju i metody, jakiemi się posługuje.

Z uwag wstępnych jasno wynikło, że oświata pozaszkolna — to nie zwalczanie analfabetyzmu jedynie, jak to wielu bardzo sobie wyobraża, lecz to wielka dziedzina pracy oświatowej nauczającej i budzącej, w której mieszczą się i kursy dla analfabetów, ale której celem głównym jest przedewszystkiem wyzwalanie sił twórczych w najszerszych masach narodu i realizacja życia na wyższym poziomie, a która posługuje się bogatym aparatem środków i form, jak bibljoteki, uniwersytety powszechne i internatowe, świetlice, odczyty, wycieczki, kolonje letnie, teatry, chóry i t. d.

Działalność Wydziału, jako organu rządowego, polega na regulowaniu, rejestrowaniu, inicjowaniu i subwencjonowaniu prac z dziedziny oświaty pozaszkolnej.

Z prac aktualnych, będących w chwili obecnej na warsztacie, wymienić należy: przygotowywanie ustawy bibljotecznej, rejestrację bibljotek powszechnych, badanie zagadnienia szkolnictwa zawodowego dokształcającego w zestawieniu ze szkolnictwem dokształcającem ogólnem, propagandę wiadomości o Polsce współczesnej, kształcenie pracowników oświatowych i t. d.

I. OGÓLNOKRAJOWA KONFERENCJA INSTRUKTORÓW OŚWIATY POZASZKOLNEJ

I. Ogólnokrajowa Konferencja Instruktorów Oświaty Pozaszkolnej odbyła się w czasie od 5 do 7 listopada b. r. w Warszawie, zwołana przez

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W konferencji uczestniczyli kierownicy oddziałów i referenci O. P. ze wszystkich Kuratorjów i ze Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego oraz 58 instruktorów powiatowych; ogółem było obecnych 95 osób. W otwarciu konferencji wzięli udział: P. Minister dr. Sł. Czerwiński oraz pp. Dyrektor Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego Wł. Żłobicki i Naczelnik Wydziału Prezydjalnego dr. M. Pollak. P. Minister Czerwiński w dłuższem przemówieniu wskazał na doniosłą rolę oświaty pozaszkolnej i na najważniejsze jej zadania. Referat p. t. „Oświata pozaszkolna w Polsce" (cel, zadania, organizacja i perspektywy rozwoju) wygłosił p. M. B. Godecki, Naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Min. W. R. i O. P., który też przewodniczył obradom konferencji.

Przeprowadzona w związku z konferencją ankieta wykazała dodatnie rezultaty działalności instruktorów powiatowych, wyrażające się w rozwijaniu i pogłębianiu form pracy oświatowo-kulturalnej oraz we wprowadzaniu form nowych (świetlice), a także w bardzo znacznem zwiększeniu kredytów na cele O. P. przez cały szereg sejmików.

W dyskusji wysunęła się na czoło sprawa organizacji O. P. na terenie powiatu oraz szereg zagadnień praktycznych, jak zapomogi, rejestracja oświaty pozaszkolnej, kursy instruktorskie, podręczniki do nauki dorosłych, propaganda wiadomości o Polsce współczesnej i in.

KURS DLA INSPEKTORÓW SZKOLNYCH

Dnia 21 października b. r. został otwarty przez P. Ministra W. R. i O. P. dwumiesięczny Państwowy Kurs dla Inspektorów Szkolnych. Program kursu zawiera omówienie szeregu zagadnień, związanych 1) z opieką pozaszkolną nad dzieckiem, 2) z programem szkoły powszechnej i jej zagadnieniami wychowawczemi, 3) ze stosunkiem inspektora do nauczyciela, 4) z organizacją szkolnictwa i wreszcie 5) z oświatą pozaszkolną. Wykłady, konferencje i dyskusje są stale uzupełniane przez zwiedzanie instytucyj opiekuńczych, ośrodków zdrowia, szkół, pracowni, muzeów. Kierownikiem kursu jest prof. Marjan Grotowski.

Niżej podany program zawiera wyszczególnienie tych zagadnień, które są na kursie poruszane.

Cykl I. — 1. Szkoła, jako ogniwo życia społecznego. — 2. System akcji opiekuńczej i jego odbicie w ustawodawstwie. — 3. Typy pomocy pozaszkolnej. — 4. Zwiedzanie instytucyj i omawianie ich działalności: a) ośrodka zdrowia, b) ogródka Jordanowskiego, c) przychodni szkolnej, d) poradni przeciwgruźliczej. — 5. Rola lekarza szkolnego. — 6. Zagadnienie bibljotek dla dzieci. — 7. Rola inspektora szkolnego w sprawach higjeny szkolnej.

Cykl II. — 1. Dziecko, jako ośrodek pracy szkolnej. — 2. Program

szkoły powszechnej, jego budowa, jego tendencje. — 3. Próby doświadczalne zagranicą na terenie szkoły powszechnej. — 4. Zagadnienie pracy w szkole niżej zorganizowanej. — 5. Zagadnienia programowo-metodyczne, dotyczące: a) nauczania początkowego, b) języka polskiego, c) arytmetyki i geometrji, d) języków obcych, e) przyrody, f) historji, g) geografji. — 6. Pracownie centralne. — 7. Oddziaływanie nauczyciela na dzieci różnych typów fizjologicznych i psychologicznych. — 8. Organizacje młodzieży na terenie szkoły.

Cykl III. — 1. Typy nauczycieli. — 2. Postępowanie inspektora w stosunku do różnych typów nauczycieli. — 3. Rola inspektora w stosunku do spraw kształcenia nauczycieli. Konferencje rejonowe. Kursy wakacyjne. Formy organizacji samokształcenia nauczycieli zagranicą. Opieka inspektora nad młodym nauczycielem. — 4. Wizytacje szkół, ich cel, charakter i metoda. — 5. Wizytacje: a) nauczyciela tymczasowego, b) kandydata na Wyższy Kurs Nauczycielski, c) kandydata na kierownika szkoły. — 6. Wizytacja zbiorowa (wyjazd do upatrzonej szkoły). — 7. Konferencja powizytacyjna. — 8. Dobór zespołów nauczycielskich w szkołach, ich organizacja i podział pracy. — 9. Współpraca inspektora i kierownika szkoły oraz ich wzajemne stosunki. — 10. W jaki sposób organizowałem dobrą szkołę powszechną.

Cykl IV. — 1. Zarys rozwoju szkolnictwa w Polsce. — 2. Badanie potrzeb oświatowych powiatu na tle stosunków gospodarczych i w świetle dróg kształcenia się i pracy zarobkowej młodzieży. — 3. Rozwój dotychczasowy i zagadnienia przyszłego rozwoju powszechnego nauczania w Polsce. — 4. Zagadnienie opracowania (zasady, materjał) sieci szkolnych dla wszystkich powiatów. — 5. Dyskusja nad reformą ustroju szkolnictwa w Polsce i w innych krajach. — 6. Zagadnienie grupowania uczniów z różnych szkół i w obrębie szkoły dla pracy wychowawczo-naukowej. — 7. Wymagania pedagogiczne, higjeniczne i architektoniczne co do budowy szkół i mieszkań dla nauczycieli. — 8. Badania statystyczne w szkolnictwie (na przykładzie materjałów najniezbędniejszych dla inspektora z zakresu spisu szkół na r. 1930/31 i t. p.). — 9. Organizacja administracji szkolnej i kompetencje poszczególnych instancyj w Polsce i w innych krajach. — 10. Finanse szkolne w Polsce i w innych krajach (państwowe, samorządowe, prywatne).

Cykl V. — 1. Współczesne prądy w ruchu oświatowym. — 2. Cele i zadania pracy społeczno-oświatowej. — 3. Stan oświaty pozaszkolnej w Polsce. — 4. Oświata pozaszkolna a zagadnienie pracy i opieki społecznej. Wczasy robotnicze. — 5. Dyskusyjne omówienie roli rządu, samorządu i organizacyj społecznych w sprawach oświaty pozaszkolnej. — 6. Koncepcja ogniska oświatowego. — 7. Omówienie dyskusyjne roli inspektora szkolnego w stosunku do oświaty pozaszkolnej oraz instruktora powiatowego. — 8. Zwiedzanie instytucyj.

KURS WYCHOWAWCZY DLA NAUCZYCIELI

W czasie od 18 listopada do 21 grudnia b. r. Ministerstwo zorganizowało w Warszawie kurs wychowawczy dla trzydziestu kilku nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich.

Kurs składa się z części teoretycznej i praktycznej. Część teoretyczna obejmuje ważniejsze zagadnienia z dziedziny psychologji pedagogicznej, socjologji wychowawczej, fizjologji i higjeny wieku szkolnego oraz psychopatologji, a nadto zapoznaje słuchaczy z najnowszemi eksperymentami pedagogicznemi na Zachodzie. W części praktycznej przerabiane są zagadnienia, dotyczące organizacji zabiegów wychowawczych na terenie szkoły.

Uczestnicy kursu mają być na terenie swych szkół propagatorami działalności wychowawczej.

KONFERENCJE DYREKTORÓW

Ministerstwo W. R. i O. P. w porozumieniu z Kuratorami O. Sz. zorganizowało w dniach od 9 do 14 grudnia b. r. w Toruniu konferencje dla dyrektorów (przełożonych) państwowych szkół średnich ogólnokształcących z Okręgów Szkolnych Poznańskiego, Pomorskiego i Łódzkiego.

Przedmiotem konferencyj są: a) organizacja nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących, dyrektor jako kierownik dydaktyczny; b) organizacja prac wychowawczych w szkołach średnich ogólnokształcących; c) sprawy administracyjne.

SZKOŁY POWSZECHNE NA OTWARTEM POWIETRZU

Ministerstwo W. R. i O. P. podjęło inicjatywę zorganizowania podmiejskich szkół powszechnych na otwartem powietrzu. Szkoły takie byłyby przeznaczone przedewszystkiem dla dzieci skłonnych do gruźlicy lub będących w pierwszym i niezaraźliwym okresie tej choroby. W związku z powyższem Ministerstwo poleciło poszczególnym Kuratorom zbadanie, czy i w jakich miastach danego okręgu szkolnego możnaby było uruchomić takie szkoły. Ze swej strony Ministerstwo uważa za wskazane zwrócenie uwagi na następujące miasta: Warszawa, Białystok, Łódź, Katowice, Królewską Hutę, Lwów, Kraków, Częstochowę, Wilno, Poznań, Lublin i Równe.

(Iskra).

TOWARZYSTWO EDUKACJI NARODOWEJ

Dnia 9 listopada b. r. odbyło się zebranie organizacyjne Towarzystwa Edukacji Narodowej. Myśl założenia T. E. N. powstała już przed półtora rokiem. Po naradach przygotowawczych został ułożony statut, który został

zarejestrowany 25 kwietnia b. r. Art. 5 tego statutu określa cele Towarzystwa w następujący sposób:

„Celami „Towarzystwa Edukacji Narodowej" są: 1) budzenie zainteresowania wśród społeczeństwa dla spraw, związanych ze szkołą i wychowaniem młodzieży; 2) współdziałanie z władzami państwowemi w sprawach dotyczących szkolnictwa i wychowania narodowego; 3) roztoczenie pieczy ze strony społeczeństwa nad szkolnictwem wszystkich stopni i wychowaniem młodych pokoleń w Polsce; 4) ustalenie na podstawie pogłębionych badań — zasad, opinij i metod postępowania w dziedzinie kultury polskiej oraz opracowywanie projektów w zakresie szkolnictwa i wychowania publicznego".

Art. 6 wymienia następujące środki działania: 1) gromadzenie i opracowywanie materjałów, z rozwojem szkolnictwa i wychowania młodzieży polskiej związane, zakładanie bibljotek i czytelni i t. p.; 2) urządzanie zjazdów, odczytów, pogadanek i wieczorów dyskusyjnych, wydawanie okólników, odezw, broszur i innych publikacyj, akcja prasowa, propaganda prasowa i t. p.; 3) powoływanie komisyj, złożonych z osób ściśle kompetentnych, dla głębszej fachowej oceny stosunków w danym zakresie, opracowywania projektów i t. p.

Władzami T. E. N. (art. 8) są: Zebranie Ogólne, Rada Edukacyjna, Wydział Wykonawczy i Komisja Rewizyjna. Funkcje Rady Edukacyjnej określa art. 11 statutu. Rada Edukacyjna składa się z 75 członków, powoływanych przez Ogólne Zebranie T-wa na lat 3. Rada zbiera się przynajmniej dwa razy do roku. Do kompetencji jej należy: 1) nadawanie zasadniczego kierunku pracom T. E. N.; 2) rozważanie i uchwalanie przedstawionych przez Wydział Wykonawczy projektów, wniosków, opinij z zakresu spraw kulturalno-oświatowych i wychowawczych; 3) wybór członków Wydziału Wykonawczego. — Wydział Wykonawczy (art. 12) składa się z 15 osób, powołanych przez Radę Edukacyjną na lat 3 (w pierwszym roku na 1 rok). W skład W. W. wchodzą również z głosem doradczym członkowie poszczególnych komisyj dla różnych działów pracy wyłonionych. Posiedzenia W. W. odbywają się przynajmniej raz na miesiąc.

Dla ułatwienia kontaktu centrali z prowicją tworzą się Oddziały, które zakłada W. W. w miarę budzenia się inicjatywy miejscowej. Oddziały prowincjonalne będą ważnym czynnikiem rozwoju T. E. N.

Założycielami T. E. N., którzy podpisali się pod zarejestrowanym statutem, są: prof. Antoni Ponikowski, b. Minister W. R. i O. P., prof. Stanisław Józef Thugutt, prez. Józef Janota Bzowski, dyr. Stefan Kreczmar, rektor Józef Mikułowski Pomorski, b. Minister W. R. i O. P.

Na zebraniu organizacyjnem przemawiał między innymi prof. B. Nawroczyński, członek tymczasowego Wydz. Wyk. T. E. N., charakteryzując zakres pracy powstającego Towarzystwa.

XIII ZJAZD LEKARZY I PRZYRODNIKÓW POLSKICH

W dniach 26—29 września r. b. odbył się w Wilnie XIII Zjazd lekarzy i przyrodników polskich.

Zgodnie z tradycją Zjazdów poprzednich zorganizowana została Sekcja przyrodniczo-dydaktyczna. Poza szeregiem referatów specjalnych, dotyczących metod nauczania przyrody, wygłoszono kilka referatów, dotyczących obecnego programu tych nauk w szkołach. Sekcja powzięła szereg uchwał w sprawach nauczania przyrody oraz wybrała komitet wykonawczy, który ma się zająć prowadzeniem akcji w myśl postulatów uznanych przez Sekcję.

Na posiedzeniu Podsekcji higjeny szkolnej i wychowania fizycznego wygłoszone zostały następujące referaty, wydrukowane następnie w miesięczniku „Wychowanie Fizyczne"[1]: 1. Ppłk. W. Sikorski: „Ewolucja metody ćwiczeń gimnastycznych na zasadach systemu Linga"; 2. Doc. K. Stojanowski: „Niektóre wyniki antropologiczne prac laboratorjum antropologji stosowanej Studjum Wych. Fiz. Uniw. Pozn."; 3. Dr. S. Brokowski: „Organizacja opieki higjeniczno-lekarskiej w szkołach powszechnych, zawodowych, seminarjach nauczycielskich i szkołach średnich"; 4. Dr. M. Kacprzak: „Propaganda higjeny przez szkołę" (druk. w „Zdrowiu" warsz., Nr. 11); 4a. Dr. K. Mitkiewicz — to samo (koreferat); 5. Dr. Z. Kuncewicz: „Stanowisko lekarza szkolnego jako higjenisty i jako klinicysty"; 6. Dr. A. Borowski: „Właściwości duchowe i fizyczne lekarza szkolnego ze stanowiska zadań higjeny szkolnej". Po dyskusji uchwalono szereg wniosków w sprawie szerzenia znajomości zasad higjeny przez szkołę.

ODCZYTY GOŚCI ZAGRANICZNYCH

Treść referatów, wygłoszonych przez zagranicznych pedagogów, przybyłych do Polski na zaproszenie Ministerstwa W. R. i O. P., obejmowała kwestje związane z organizacją szkolnictwa i problemami wychowawczemi w rozmaitych krajach oraz zaznajamiała z instytucjami pedagogicznemi, jak muzea i t. p.

Referaty wygłosili: pp. Maurice Weber, prof. D. Katżaroff, dr. E. Rotten, prof. W. H. Kilpatrick, B. Ensor, prof. Ad. Ferrière, dr. Niemann, dr. P. Dengler, dyr. P. Otlet, dyr. Otto Neurath.

Maurice Weber, członek „Association des Compagnons de l'Université Nouvelle" i „Comité pour l'Ecole Unique", mówił o opracowanym w 1927 r. przez powyższe stowarzyszenie projekcie ustawy o organizacji szkolnictwa francuskiego, przychylnie przez francuską komisję budżetową Izby przyjętym.

---

[1] Zob. protokół posiedzenia Podsekcji: Wychowanie Fizyczne, zesz. 12. 1929, str. 381.

Szkolnictwo francuskie tworzy dotąd jakgdyby trzy różne organizmy ze względu na swe pochodzenie, a mianowicie: 1) szkolnictwo średnie, które kształtowało się i rozwijało od czasu średniowiecza w ścisłym związku z uniwersytetami; 2) szkolnictwo elementarne, genezą sięgające rewolucji francuskiej, i najmłodsze tradycją; 3) szkolnictwo zawodowe, dopiero od lat trzydziestu nabierające większego znaczenia. Te trzy działy szkolnictwa francuskiego obejmują młodzież różną pochodzeniem, wytwarzając tem samem pewne socjalne przegrody. Projekt reformy A. C. U. N., dążąc do unifikacji szkolnictwa przez usunięcie tej różnorodności, zachowuje kolejność trzech stopni nauczania, skoordynowanych ze sobą programem nauki, rekrutacją uczni i przygotowaniem nauczycieli.

Szkolnictwo pierwszego stopnia posiadać ma trzy cykle: nauczanie elementarne, uzupełniające i poszkolne. Nauczanie elementarne składa się z 4 kursów: przygotowawczego (1 rok), elementarnego (2 lata), średniego (2 lata) i wyższego (1 rok). Selekcja do szkoły średniej następuje po 5 latach szkoły elementarnej. Wstęp do szkoły średniej państwowej dostępny być ma tylko na podstawie selekcji. Selekcja młodzieży opierać się będzie na 1) zestawieniu wyników pracy w szkole elementarnej, które muszą być obowiązkowo notowane w „książeczce szkolnej" ucznia (livret scolaire), na 2) egzaminie pisemnym i ustnym, który będzie raczej stwierdzeniem zdolności i upodobań ucznia, niż zasobu posiadanych wiadomości, 3) na badaniu psychologicznem.

Schemat szkolnictwa, według omawianego projektu reformy, przedstawiony jest na str. 572.

W 11 roku życia następowałaby, jak widzimy, bifurkacja. Dla tych, co do średniej szkoły nie idą, obowiązkową byłaby nauka w szkole elementarnej (kurs wyższy) i uzupełniającej do lat 15; nauka ta ma obejmować część ogólnokształcącą i zawodową, dostosowaną do warunków regjonalnych i lokalnych. Dla młodzieży powyżej wieku szkolnego (15 lat) ma być zorganizowane nauczanie poszkolne, dostępne także dla dorosłych.

Młodzież przyjęta do szkoły średniej wstępowałaby najpierw do t. zw. „classe vestibule" ogólnokształcącej o wspólnych przedmiotach dla wszystkich, poczem następowałby wybór jednej z trzech następujących sekcyj:

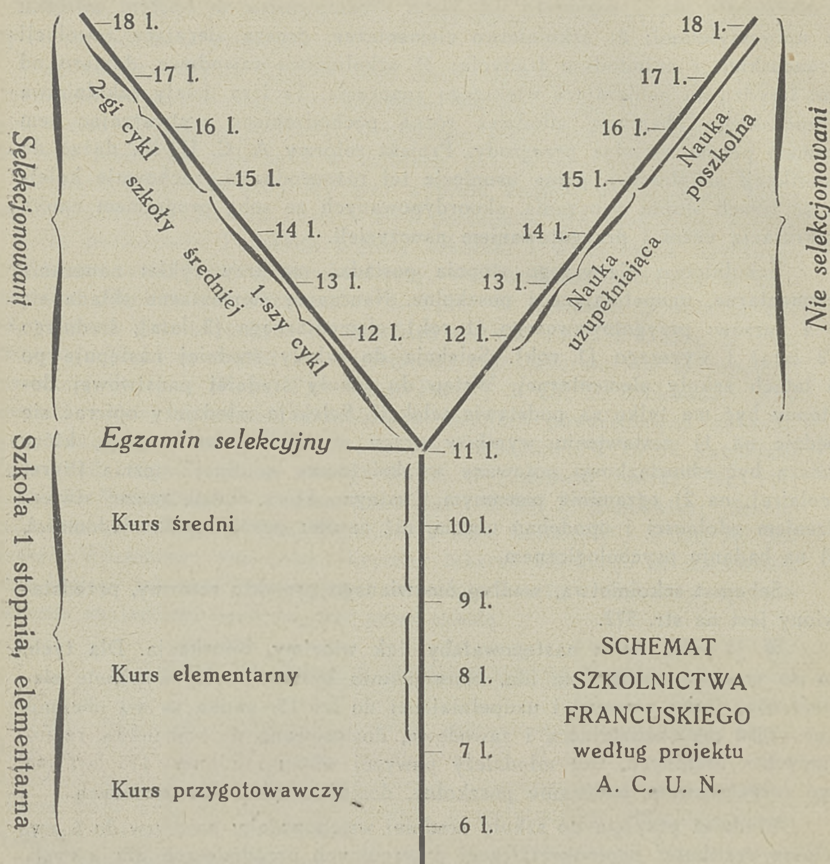
1) sekcja literacka z przewagą języków bądź starożytnych (Humanités classiques), bądź nowożytnych (Humanités modernes);

2) sekcja naukowa z przewagą nauk oderwanych, eksperymentalnych i biologicznych (Humanités scientifiques);

3) sekcja techniczna z przewagą nauki stosowanej, robót ręcznych i zajęć praktycznych (Humanités techniques).

Różnice między sekcjami zaznaczone będą mniej wyraźnie w pierwszem czteroleciu (1 cykl), a wyraźniej w następnem trzyleciu (2 cykl).

Po ukończeniu siedmioletniej szkoły średniej uczeń ma otrzymywać



świadectwo uprawniające do wstępu na uniwersytet: certificat d'études du deuxième degré (baccalauréat).

Szkoły elementarne i zawodowe są bezpłatne. Część uczniów, uczęszczających do szkół średnich, może być zwolniona od opłaty w całości lub częściowo. Ponieważ przeszkodą do uczęszczania do szkoły średniej jest nieraz konieczność zarobkowania dzieci, projektodawcy przewidują również udzielanie subwencyj kompensujących niezamożnym rodzicom utratę tych zarobków i dających im możność posyłania dzieci do szkoły średniej.

D. Katzaroff, profesor pedagogiki na uniwersytecie w Sofji, mówił o organizacji szkolnictwa w swym kraju. Bułgarski system szkolny, odpo-

wiadając strukturze społecznej narodu, opiera się na szkole jednolitej, obejmującej szkolnictwo elementarne i średnie. Szkoła elementarna (7-letnia) dzieli się na niższą (4 klasy) i wyższą (3 klasy), t. zw. progimnazjum. Te 7 lat nauki objęte są przymusem szkolnym. Nauka w szkole średniej trwa lat 5, ma 3 sekcje do wyboru: realną (jeden język nowożytny), humanistyczną (łacina i dwa języki nowożytne) i klasyczną (obok klasycz. jeden język nowożytny).

Przejście z jednej szkoły do drugiej jest wolne, egzamin nie jest wymagany. W szkolnictwie bułgarskiem istnieje tylko jeden egzamin: matura — i to jak najbardziej uproszczona, mianowicie, uczeń mający dobry stopień z przedmiotu jest od zdawania go uwolniony. Szkół prywatnych zupełnie niema, są tylko szkoły państwowe i komunalne, które każde miasto i każda gmina posiadać musi. O ile zgodzimy się na to, że szkoły prywatne są właśnie tą kuźnią nowoczesnych metod, to brak ich musimy policzyć za stronę ujemną szkolnictwa bułgarskiego. Nowe prądy wychowawcze przenikają do bułgarskiego systemu szkolnego sporadycznie, poprzez zdolniejsze jednostki i budzą coraz silniejszą tendencję do reform.

Prof. Katzaroff wspomniał też o t. zw. „dniach pracy" w szkołach bułgarskich. Jest to dwutygodniowy w roku okres zajęć użytecznych społecznie, np. przy uprawie ogródka szkolnego, przy obsadzaniu drzewkami drogi i t. p. Tego rodzaju prace uczni kosztem godzin szkolnych spotykają się jednak, jak zaznaczył prof. Katzaroff, coraz częściej ze sprzeciwem u władz szkolnych i nauczycieli.

P-ni dr. E. Rotten, redaktorka organu Niemieckiej Sekcji Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania „Das Werdende Zeitalter", wzięła za temat swego referatu całe dzisiejsze szkolnictwo niemieckie, ażeby w niem wskazać przejawy realizowania się zasad Nowego Wychowania oraz demokratyzacji. Prelegentka zaznaczyła, że większość narodu niemieckiego przejęta jest jeszcze nastrojami z doby przedwojennej, wobec czego ruch reformistyczny napotyka na trudności. Do utrwalonych już zdobyczy należy przedewszystkiem czteroletnia szkoła początkowa „Grundschule", do której uczęszczają obecnie wszystkie dzieci bez względu na stan rodziców, gdy dawniej zamożniejsze warstwy posyłały dzieci do t. zw. „Vorschule" przy szkole średniej. Powyżej czterech lat ta powszechność nauczania jednak nie sięga. Wśród różnych typów szkoły średniej istnieje tylko jeden — nazwany „Aufbauschule", który jest analogiczny do projektowanego w Polsce pięcioletniego gimnazjum opartego na siedmioletniej szkole powszechnej. — Szkolnictwo średnie, według słów prelegentki, cechuje wielka plastyczność i skłonność do reform, opartych na gruntownych doświadczeniach; rozwinęła się znaczna ilość różnych typów szkół średnich.

Do przygotowania reform w dzisiejszem szkolnictwie niemieckiem przyczyniły się poważnie pionierskie doświadczenia, poczynione przede-

wszystkiem w szkolnictwie hamburskiem oraz w szkołach na wsi „Landerziehungsheime".

W dziedzinie kształcenia nauczycieli istnieje tendencja do dania wszystkim nauczycielom wykształcenia uniwersyteckiego. Postulat ten nie jest jeszcze całkowicie zrealizowany. Seminarja nauczycielskie likwidują się jednak, a kandydaci na nauczycieli szkół początkowych kończą szkołę średnią i mają wobec tego wstęp na uniwersytety; w Prusach powstały specjalne akademje pedagogiczne o poziomie uniwersyteckim, lecz o kierunku praktycznym. Uniwersytety odnoszą się niechętnie do sprawy kształcenia nauczycieli szkół początkowych w tych uczelniach.

William Heard Kilpatrick, prof. Teachers' College, Columbia University, propagator „metody projektów", autor m. i. dzieł: „Foundation of method", „Education for a changing civilisation", wskazał w swym referacie najważniejsze hasła nowoczesnego szkolnictwa amerykańskiego, a mianowicie wyrabianie umiejętności przystosowania się do szybkiego tempa rozwoju cywilizacji, oraz wytwarzanie potrzeby kształcenia się przez całe życie, a nietylko w okresie szkolnym. Ze szczególnym naciskiem podkreślił prelegent konieczność kształcenia w uczniach pierwiastka samoodpowiedzialności i samodzielności, jako jednego z zasadniczych elementów Nowego Wychowania. „Metodę projektów" uważa prof. Kilpatrick za jeden z ważnych środków wiodących do powyższych celów.

P-ni B. Ensor, przewodnicząca Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania i redaktorka czasopisma „The New Era", mówiła o zasadach Nowego Wychowania, które ma obejmować swym wpływem dziecko jako całość, jego stronę fizyczną, umysłową i emocjonalną, starając się zarazem rozwijać jego indywidualność i odszukiwać w niem pierwiastki twórcze, potencjonalnie w niem drzemiące. Następnie prelegentka, przeciwstawiwszy typowi klasy dawnej, z jej systematycznie ustawionemi ławkami i dziećmi, spokojnie przy pulpitach siedzącemi, ze zmianą zajęć co 50 minut, — klasę nowoczesną, pełną życia i radości, zaznaczyła dużą rolę swobody i działania imaginacji w nowoczesnem wychowaniu.

Prof. Niemann, kierownik Oddziału zagranicznego Centralnego Instytutu Pedagogicznego w Berlinie, przedstawił w swoim referacie zarys organizacji tego Instytutu, który powstał na krótko przed wojną dzięki zjednoczonym wysiłkom wszystkich organizacyj nauczycielskich w Niemczech. Celem Instytutu jest centralizowanie wyników doświadczeń pedagogicznych, dokonywanych w całych Niemczech, informowanie o nich ogółu nauczycielstwa, dostarczanie nauczycielom ułatwień i pomocy w doskonaleniu się zawodowem, zapoznawanie się z ruchem pedagogicznym zagranicznym oraz udzielanie zagranicy wiadomości o ruchu niemieckim. Do celów powyższych służą przedewszystkiem następujące środki: 1) praktyczne kursy dydaktyczne z udziałem wybitnych fachowców (Lehrkurse); 2) „tygodnie pracy" (Arbeitswochen), na których niewielkie grupy specjalistów opraco-

wują wspólnie pewne kwestje z dziedziny nauczania; 3) podróże wakacyjne krajoznawcze pod przewodnictwem wybitnych specjalistów; 4) odczyty przez radjo dla młodzieży i dla nauczycieli; 5) oceny filmów szkolnych, informowanie o nich, wskazówki do ich tworzenia; 6) ocenianie środków naukowych, urządzanie wystaw takich środków, systematycznie zestawianych; 7) ocena książek, porady w sprawach lektury pedagogicznej, tworzenie bibljotek pedagogicznych, wydawanie książek opracowanych na zlecenie Instytutu, czasopisma „Pädagogisches Zentralblatt", rocznika pedagogicznego, bibljografij i t. p.; 8) w dziedzinie psychologji eksperymentalnej — zbieranie i ocenianie testów, prowadzenie pewnych badań selekcyjnych w szkołach i t. p.; 9) praca nad zagadnieniami z dziedziny nauczania anormalnych z odpowiedniemi kursami dla nauczycieli szkół specjalnych; wreszcie prowadzony przez prelegenta Oddział zagraniczny zajmuje się systematycznem zbieraniem informacyj o szkolnictwach zagranicznych i czynionych tam zmianach i próbach, urządzaniem podróży zagranicę dla nauczycieli niemieckich, oraz kursów wakacyjnych dla cudzoziemców, chcących poglądowo zapoznać się ze szkolnictwem niemieckiem w różnych jego szczegółach.

Odczyt dr. P. Denglera, dyrektora Instytutu Austro-Amerykańskiego w Wiedniu, miał na celu zachęcenie do utworzenia analogicznego Instytutu Polsko-Amerykańskiego w związku z amerykańskim „Institute of International Education"[1]. Podstawą współpracy międzynarodowej musi być zbliżenie się i poznanie wzajemne przedstawicieli różnych narodów; w tym kierunku działa wyżej wymieniona instytucja amerykańska. Przygotowanie do współżycia międzynarodowego winno być jednak już rozpoczęte na gruncie szkoły przez wychowywanie do współżycia zbiorowego w najbliższem środowisku, lokalnem i narodowem. Wychowanie tego rodzaju starają się dawać szkoły typu nazwanego „Gemeinschaftsschulen". Referent opowiedział o swoich doświadczeniach w jednej z takich szkół, którą prowadził w Wiedniu.

O odczytach p. P. Otlet'a informuje osobny artykuł p. t. „Mundaneum" (str. 583).

Odczyty znanego profesora Uniwersytetu Genewskiego A. Ferrière'a, który bawił w Warszawie od 15 do 28 listopada b. r., zapoznając się ze szkolnictwem naszem, podane będą w obszerniejszych streszczeniach w następnych zeszytach. Narazie podajemy tylko opinję o zwiedzanych szkołach warszawskich, którą prof. Ferrière nadesłał Ministerstwu.

Oto jej brzmienie:

Une des écoles les plus remarquables que j'aie vues en Pologne —

---

[1] O tej instytucji zob. artykuł dr. J. Lewickiego, Instytut Wychowania Międzynarodowego w Nowym Jorku, str. 585.

et dans le monde — c'est l'école normale de jeunes filles Orzeszkowa, dirigée par Madame W. Dzierzbicka.

Ce mélange de travaux collectifs, de travaux individuels et de travaux réunissant ces deux façons de procédés, l'alternance de trois semaines de travail individuel avec une semaine de travail collectif avec le professeur, ce sont là des réalisations pratiques d'éducation nouvelle comme on en rencontre peu.

J'admire aussi sans réserve les deux grandes écoles maternelles que j'ai vues: liberté de choix des enfants, jeux éducatifs, inspirés de Decroly et de Montessori, mais adaptés au pays, éminemment artistiques; enfin pas une lettre de l'alphabet dans ces écoles, ce que je serais volontiers tenté de considérer comme le nec plus ultra!

Aucun pays, à ma connaissance, n'a étendu aussi loin la pratique du self-government et des coopératives scolaires. Celles qui unissent au commerce l'entr'aide sociale, le sport, l'hygiène, l'étude de la nature sont des modèles que l'on voudrait voir imités portout.

J'admire aussi les écoles primaires expérimentales d'avoir introduit la coéducation des sexes.

Tout cela annonce un avenir magnifique, car les tests prouveront les succès des méthodes nouvelles fondées sur la science et un jour viendra où tous les enfants du pays en auront le bénéfice.

(—) *Ad. Ferrière.*

W przekładzie polskim:

„Jedną z najbardziej godnych uwagi szkół, które widziałem w Polsce — i w całym świecie — jest seminarjum nauczycielskie żeńskie im. E. Orzeszkowej (w Warszawie), kierowane przez p. W. Dzierzbicką. To powiązanie pracy zbiorowej, pracy indywidualnej i pracy łączącej obie te metody, ta przemienność trzech tygodni pracy indywidualnej z jednym tygodniem pracy zbiorowej z profesorem, to realizacja praktyczna nowego wychowania, jakie rzadko się spotyka.

Podziwiam także bez zastrzeżeń dwa wielkie przedszkola, które widziałem[1]: wolność dzieci w wyborze zajęć, gry, czerpiące wzory u Decroly'go i Montessori, ale zastosowane do kraju, wybitnie artystyczne; wreszcie ani jednej litery z alfabetu w tych przedszkolach — co chętnie mógłbym uznać za metody „nec plus ultra".

Żaden kraj, o ile wiem, nie doprowadził tak daleko praktyki samorządu i współdzielczości szkolnej. Metody, które z działalnością handlową

---

[1] Prof. Ferrière zwiedził przedszkole tramwajowe przy ul. Młynarskiej oraz przedszkole miejskie Nr. 49 przy ul. Leszno 111, które pokazywała p. Zofja Żukiewiczowa, kierowniczka Sekcji Przedszkoli Magistratu m. Warszawy.

łączą samopomoc społeczną, sport, higjenę, studja przyrodnicze, są wzorami, które pragnęłoby się, aby były wszędzie naśladowane.

Podziwiam także szkoły powszechne eksperymentalne, które wprowadziły koedukację.

Wszystko to zapowiada świetną przyszłość, ponieważ próby dowiodą powodzenia nowych metod, opartych na nauce, i nadejdzie czas, kiedy wszystkie dzieci w tym kraju będą z nich korzystały".

(—) *Ad. Ferrière.*

Dyr. Otto Neurath, dyrektor Muzeum Społecznego i Gospodarczego w Wiedniu, mówił o wrażeniach swych z Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu. Niezmiernie pouczająca była rzeczowa krytyka kierownika instytucji, która ma przedewszystkiem na celu wprowadzanie racjonalnych metod urządzania wystaw.

Z uwag, wypowiedzianych przez dyr. Neuratha, należy przytoczyć wielkie uznanie dla jednolitej i planowej organizacji wystawy, która jest jednym z najważniejszych warunków powodzenia wszelkiej wystawy wogóle. Drugą doniosłą pod względem metody zaletą wystawy polskiej był czynnik statystyczny, nadający wystawie charakter nowoczesny. Pod względem zestawień statystycznych wystawa poznańska przewyższyła wszystkie, jakie dotąd prelegent oglądał.

Do ujemnych stron wystawy zaliczył dyr. Neurath pewne uleganie, naturalnej zresztą i powszechnej, tendencji do demonstrowania zbyt wielkiej ilości szczegółów, zacierających cele ogólne; zwiedzający gubią się w tych szczegółach i, nie mając czasu ich zgłębiać, tracą orjentację. Wskutek tego podkreślona jednolitość wystawy nie została całkowicie osiągnięta. Pod względem technicznego opracowania tablic statystycznych prelegent wystąpił z uwagą o niejednokrotnie niewłaściwem stosowaniu płaszczyzn dla ilustrowania stosunków liczbowych, co daje nieraz zupełnie opaczne wyobrażenie, o ile bierze się pod uwagę psychologję przeciętnego gościa wystawy.

WYSTAWA POMOCY NAUKOWYCH DO NAUKI O KRAJACH WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA NA MIĘDZYNARODOWYM KONGRESIE PEDAGOGICZNYM W GENEWIE

Bardzo ciekawa była „wystawa pomocy naukowych do nauki o krajach współczesnego świata". Wystawę administracyjnie organizowali z ramienia „Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych" — Amerykanie. Treść wystawy powstała z wystaw poszczególnych krajów, tworzonych przez instytucje pedagogiczne lub grona osób, często, zdaje się, dość przypadkowe. Obok wystaw krajowych była wystawa tablic poglądowych

organizowana przez prof. Oteleta, wystawa tablic wiedeńskiego Gesellschaft- und Wirtschaft-Museum oraz wystawa Federacji Stowarzyszeń Przyjaciół Ligi Narodów.

Wartość poszczególnych wystaw krajowych była bardzo różna. Pod względem metody były naprawdę ciekawe tylko niektóre. Wszystkie jednak były interesujące, bo dawały pojęcie o tem, co poszczególne kraje chciały powiedzieć o sobie.

Na czoło wybijała się wystawa polska. Była to jedyna konsekwentnie pomyślana próba metodycznego ujęcia najbardziej zasadniczych wiadomości o kraju. Wiadomości te były podane na niewielkiej liczbie ciekawie pomyślanych i dobrze wykonanych tablic. Całość robiła dodatnie wrażenie estetyczne. Wystawa polska była ośrodkiem żywego zainteresowania ze strony zwiedzających, szczególnie ze strony tych, którzy głębiej interesowali się zagadnieniem metody podawania wiedzy o poszczególnych krajach i o świecie.

Panowie Otlet i Small (Anglik), którzy byli duszą wystawy, ciągle przyprowadzali grupy bardziej zainteresowanych tematem zwiedzających, żeby na przykładzie wystawy polskiej wyjaśnić zagadnienia metodyczne.

Wystawę polską organizowała p. Oderfeldówna przy współudziale p. Wuttkego oraz uczniów grupy geograficzno - przyrodniczej Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Warszawie. Na miejscu pomagało w urządzaniu wystawy kilka osób — pp. Święcicka, Gutry, Radlińska, p. Brzeziński. Pracę techniczną przy poprawianiu eksponatów, robieniu napisów, transparentów i t. p. wykonywał doskonale i z wielkiem oddaniem się p. Brzeziński, wychowaniec Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Warszawie.

Brak środków nie pozwolił organizatorom wystawy polskiej nieco bogaciej pokazać fragmenty polskiej twórczości artystycznej — nie było nawet kilimów do nakrycia stołów. Musiano sobie radzić przez fabrykowanie improwizowanych nakryć z juty.

P. Otlet chciałby podobno zatrzymać na stałe w Genewie całą wystawę polską i umieścić jako przykład metody w projektowanem przez siebie w Genewie „Mundaneum" (p. str. 583). Wystawę stałą w Genewie należałoby uzupełnić paroma tematami, któreby zaakcentowały dynamikę życia współczesnej Polski (Polska a Bałtyk, wzrost i organizacja pewnych dziedzin produkcji, rozwój pewnych inwestycyj — np. budowa dróg, ludność, pewne prace społeczno-organizacyjne i t. p.).

Poza wystawą polską ciekawa była wystawa Francji, Niemiec i Austrji.

Wystawa *Francji* zawierała bogaty i zajmująco podany materjał informacyjny. Przytoczę tematy. Wielkie przemysły Francji — 6 mapek. Ustrój ogólny Francji. Podatki i opłaty. Wzrost ludności 1720 — 1920. Handel zewnętrzny. Marynarka handlowa 1913 — 1925. Równowaga budżetu 1913 — 1925. Rolnictwo francuskie. Dane geologiczno - meteorologiczne —

6 mapek. Szkolnictwo francuskie. Prasa perjodyczna — mapka — liczba wydawnictw w departamentach. Wysiłek przemysłowy i rolniczy w dzielnicach spustoszonych. Rozwój poczty 1627—1927. Dominja kolonjalne. Ewolucja historyczna różnych czynników, składających się na cywilizację francuską. Prace katolików francuskich. 6 mapek Francji (urodzajność gleby, granice północne stref roślinnych, strefy leśne, ludność według zajęć, języki i dialekty, gęstość zaludnienia). Nauczanie francuskie zagranicą. Alliance israélite universelle — mapka Europy i części Azji — placówki tej organizacji. Schemat organizacji nauczania we Francji. Inspekcja lekarska w szkołach — mapka. Drogi komunikacyjne Francji — 3 mapki (drogi żelazne, drogi wodne, porty i linje lotnicze). Usiłowania francuskie w dziedzinie propagowania pokoju.

Wystawa francuska zawierała, jak widzimy, bardzo bogaty i interesujący materjał informacyjny. Metody opracowania poszczególnych zagadnień ciekawe — na wielu znać wpływ Otleta. Opracowanie jednak i wykonanie graficzne niejednolite, układ zaś chaotyczny. W całości wystawa bardzo dobra — w ciągu godziny można się nauczyć o Francji niesłychanie wiele rzeczy bardzo istotnych.

Niemcy. Wystawę przygotowywał berliński Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Jednolity plan. Myśl przewodnia wyraźna — pokazanie siły, zdrowia, społecznej nowoczesności i demokratyzmu dzisiejszych Niemiec. Szereg tablic brzydkich, ciężkich, ale bogatych w treść!

1. S z k o ł a — ustrój szkolnictwa i ustrój władz szkolnych na jednej tablicy.

2. K u l t u r a. Motto: „Die geistige Durchbildung ist der Massstab für die Kultur eines Volkes". Szkoły różnego stopnia i rodzaju na jednej mapce — jeden łebek szpilki danego koloru oznacza 100 szkół danego typu (szkół powsz. i średnich). Jeden łebek oznacza jedną szkołę wyższą.

3. M ł o d z i e ż. Prawie co drugi młodzieniec jest członkiem związku młodzieży. Co dziesiąty Niemiec uprawia czynnie sport, w wielkich i średnich miastach — co czwarty młody. 200 czasopism młodzieży, 450 domów ludowych (Heime), 17 uniwersytetów chłopskich (Volkschochschule), 1700 świetlic (Jugendheime) w miastach, 2000 sal gimnastycznych, 4500 boisk do gier i sportów, 232 pływalnie, 2383 związki młodzieży, 63 związki, 87000 stowarzyszeń (Vereine), 8,8 milj. członków, 0,042 m² użytecznej powierzchni podłogi sal gimnastycznych na jednego mieszkańca, 2,44 m² placów do gier i sportów na jednego mieszkańca.

4. O p i e k a s p o ł e c z n a. Pobierający zasiłki bezrobotni — 1921 — 1928. Kasy Chorych. Ubezpieczenia inwalidów. Ubezpieczenia od wypadków i t. p.

5. G o s p o d a r s t w o. Główne ośrodki przemysłowe. Bilans handlowy — 1924 — 1927. Stosunki handlowe z zagranicą — na mapce świata.

Liczba członków związków zawodowych — socjalistycznych, komunistycznych, chrześcijańskich i innych.

6. Historja. Mapa a raczej szereg mapek — lata 1000—1929 — idea propagandowa — kurczenie się terytorjum.

7. Miasta. Kraje. Okręgi tracące ludność, okręgi zyskujące. Mapka — bilans ruchu przesiedleńczego 1910—1925. Procent ludności w miastach (64,4%), w wielkich miastach (26,8%). Podział ludności: wieś, wiejskie miasteczka, małe miasta, średnie miasta, wielkie miasta w trzech momentach: 1875, 1900, 1925.

8. Przyroda. Wykaz bogactw kopalnianych.

9. Ludność. Podział według płci i wieku. Zajęcia ludności. Pozycja socjalna. Zatrudnieni i bezrobotni.

10. Ustrój polityczny Niemiec. Niemcy są Republiką. Władza pochodzi od narodu. Wykaz ogniw państwowych i samorządowych, pochodzących bezpośrednio od narodu.

Poza tablicami wystawa niemiecka zawierała kilkadziesiąt fotografij zabytków artystycznych, trochę majoliki wyrobu szkoły artyst. przemysłowej w Berlinie, doskonale skompletowaną bibljoteczkę informacyjną o Niemczech, gramofon i małe kino oraz polityczną mapę Niemiec w formie breloka. Ta mapa była punktem centralnym w całej wystawie, nadawała jej właściwy polityczny smak. Granice Niemiec bardzo mocno oznaczone ze wszystkich stron, prócz granic z ziemiami polskiemi byłego zaboru pruskiego.

Austrja. Rada miasta Wiednia — socjaliści w 1914 i 1928 r. Liczba małżeństw 1911—1926. Budownictwo mieszkalne Wiednia — bardzo szczegółowo przedstawione. Wydatki Wiednia 1928 — opieka społeczna, budownictwo mieszkalne, szkoła, inne. Śmiertelność dzieci w Wiedniu. Socjalny podział ludności Wiednia: niezarabiająca ludność Wiednia (dzieci, kobiety, bezrobotni), ludność pracująca zarobkowo. Produktywna powierzchnia różnych krajów Europy, produktywna powierzchnia Austrji. Tablice porównawcze krajów austrjackich: powierzchnia, zaludnienie, podział narodowy ludności, para i siła wodna w przemyśle. Pod względem metody ujęcia i wykonania tablice powyższe były identyczne z tablicami na wystawie wiedeńskiego Gesellschaft- und Wirtschaft-Museum, o czem niżej.

Z innych wystaw krajów zasługują na wymienienie momenty polityczne. I tak na wystawie węgierskiej widoczny nastrój rozgoryczenia dzisiejszych Węgier z powodu dzisiejszego ich stanu. Między innemi tablica — zmiany obszaru państwa i liczby ludności w czasie 1000—1921. Cały szereg wydawnictw, dotyczących kultury Węgier na dawnym ich obszarze. Na ścianie wypisane wyznanie wiary współczesnego Węgra, zaczynające się od „wierzę w Boga", a kończące na „wierzę w odrodzenie Węgier". Pomimo to na całej tej wystawie nie widziałem żadnej prowokacji pod adresem sąsiadów.

Na wystawie bułgarskiej, bardzo bogatej, szczegółowej i zdaje się rzetelnie przedstawiającej stan kraju, ale chaotycznej i lichej pod względem metodycznym i graficznym, jedna z mapek miała inaczej oznaczoną granicę z Rumunją, niż z innymi sąsiadami.

Skromną wystawę urządzili Ukraińcy. Między innemi pokazali jakąś fantastyczną mapę etnograficzną, wydaną w Niemczech w czasie wojny.

Nie było na wystawie Anglji, Włoch i Rosji.

Atlas cywilizacji Otleta. Wystawione tablice bardzo ciekawe. Sześćdziesiąt generacyj ludzkich — postacie z odnośnikami do przeżywanych zdarzeń, w związku z tem 5 obrazków — rozwój miasta. Mapki pokazujące fazy tworzenia się państwa rzymskiego.

Epoki historyczne w obrazach ugrupowane w następujący sposób: starożytność, narody zwane barbarzyńskiemi, od Bizancjum do Karola Wielkiego, wieki średnie, tworzenie się państw współczesnych, wielkie odkrycia, reformacja. Na tych tablicach poszczególne zagadnienia lub ludy. Tablice ostatniego typu zawierają zwykle: obrazek — typ, strój, zbroja, ważniejsze fakty historyczne; mapka rozsiedlenia lub wędrówek, organizacja społeczna i państwowa.

Tablice chronologiczne i synchronistyczne: 1. wielkich formacyj politycznych, 2. wielkich ruchów religijnych, 3. wielkich ruchów literackich, artystycznych i filozoficznych, 4. rozwoju pewnych zjawisk ekonomicznych, 5. rozwoju wiedzy naukowej.

Rewolucja francuska: organizacja polityczna Francji przed 1789, dzieło rewolucji, historja rewolucji w zestawieniu. Kodeks Napoleona.

Handel starożytnego Egiptu. Przyczyny ekonomiczne rewolucji francuskiej. Ewolucja środków transportowych. Rozwój chemji: alchemja, chemja XVIII w., chemja XIX i XX w. Literatura łacińska od r. 200 przed Chr. do r. 400 po Chr. Pogląd na świat poszczególnych ludów w pewnych epokach: Normandowie — plan świata, ziemia według mapy anglo-saskiej z X w. Herezje i formacja dogmatów — liczba kongresów katolickich od I do VIII w. Uniwersytety wieków średnich.

Tablice Otleta naogół dość prymitywnie wykonane, dość różnorodne w szczegółach metody, w całości są bardzo ciekawe. Wywodzą się stąd dwie bardzo doniosłe idee. Idea maksymalnej ekonomizacji wysiłku przy zdobywaniu elementów wiedzy o świecie przy pomocy zestawień, przejrzystych, choć z konieczności schematycznych syntez i różnorodnych sposobów poglądowego przedstawienia rzeczy. Idea tworzenia swoistych muzeów, zawierających dokumentację różnorodnych zagadnień, muzeów, umożliwiających łatwe zdobywanie wiedzy przez człowieka wtedy, kiedy mu ta wiedza jest potrzebna w życiu.

Zainicjowane przez pp. Otleta i Oderfeldównę wydawnictwo „Atlasu cywilizacji powszechnej" jest przedsięwzięciem dobrze przemyślanem i ważnem dla nas ze względu na praktyczne zastosowanie w naszych

szkołach i ze względu na to, że jesteśmy jak najbardziej zainteresowani politycznie tem, w jakim duchu będzie prowadzone na całym świecie nauczanie dzieci o współczesnem życiu i co w tem wydawnictwie będzie o nas.

Wystawa Gesellschaft- und Wirtschaft-Museum in Wien. Ludność świata według ras. Ludność świata według wyznań. Siły wodne na ziemi i ich wyzyskanie. Afganistan — ludność według ras. Morski handel świata. Wyzyskanie gleby w niektórych krajach: Indje, Europa, Stany Zjednoczone, Argentyna. Żegluga — żaglowa, parowa — paliwo: węgiel, parowa — paliwo: oleje — 1914—1927. Produkcja ropy naftowej — 1901, 1913, 1926. Liczba samochodów na świecie — 1914, 1919, 1926. Niemcy — liczba zorganizowanych w związki zawodowe i liczba niezorganizowanych robotników — 1910, 1915, 1920, 1925. Związki zawodowe różnych kierunków — socjalistyczne, komunistyczne, wyznaniowe, faszystowskie, inne. Rozwój zaludnienia Wiednia — w. XIII, XV, 1678, 1679, 1683, 1750, 1857, 1930. Kryzys w 1683. Turcy. Ugrupowanie społeczne ludności Wiednia w 1700 r. Ugrupowanie społeczne ludności Wiednia — obecne. Ruch ludności, narodziny i zgony. Studjujący w niemieckich szkołach wyższych w 1928 r. — według stanu społecznego. Europa — zaludnienie i formy produkcji — w epoce narodzenia Chrystusa — 1350 — 1928. Struktura przedsiębiorstwa przemysłowego — rodzaje pracy, ich stosunek i zależności. Przykłady z nowego „Orbis pictus". Rozwój rolnictwa i rzemiosł w Niemczech. Ulepszenia techniczne, a liczba robotników — ładowanie węgla.

Tablice opracowane jednolitą, dobrze przemyślaną metodą. Ustalone „sygnatury" dla różnych obrazowanych zjawisk: ludność — schematyczne figury ludzkie różnego koloru, oznaki zawodu, oznaki różnych rodzajów produkcji i t. p. Ogólne dążenie — najwyższe schematyzowanie, uproszczenie i spopularyzowanie. Cel, jaki dałoby się wydedukować — wpojenie najszerszym tłumom elementów wiedzy przedewszystkiem o społeczno-gospodarczych zjawiskach. Nasuwa się uwaga, że tak bardzo schematyzować dadzą się tylko zjawiska proste, przy bardziej złożonych powstaje zagmatwana wulgaryzacja. W każdym razie praca Muzeum w zakresie metod poglądowej popularyzacji bardzo ciekawa i obiecująca.

Prace Otleta, prace Wiedeńskiego Muzeum, wystawa polska Oderfeldówny prowadzą do postawienia doniosłego praktycznego zagadnienia, czy nie należałoby tworzyć narówni z centralnemi pracowniami fizycznemi, biologicznemi, pracowniami robót ręcznych — centralnych muzeów pomocy naukowych przedewszystkiem do nauki o kulturze powszechnej i kulturze Polski [1].

Wł. Radwan.

[1] Jako zawiązek takiego muzeum możnaby traktować Pracownię Humanistyczną, założoną w 1923 r. przy Wydziale Programowym Ministerstwa W. R. i O. P. (Przyp. Red.).

MUNDANEUM

Zaproszony przez Ministerstwo W. R. i O. P., dyrektor „Palais Mondial" w Brukseli, p. Paul Otlet wygłosił dwa odczyty o Cité Mondiale. Nazwa ta obejmuje trzy pojęcia: socjo-filozoficzną koncepcję, instytucję, stworzoną w imię tej koncepcji i zespół gmachów, w których mieściłaby się instytucja. Aby uzasadnić samą koncepcję, p. Otlet przedstawił przy pomocy silnych określeń i wyrazistych przykładów olbrzymi zasiąg i współzależność wszystkich dziedzin współczesnego życia, oraz chaos, wynikający z braku koordynacji i wspólnego planu działania w zakresie produkcji, handlu, higjeny, nauki, komunikacji.

Wojna, zdaniem prelegenta, nie była epizodem, lecz kryzysem rozrostu świata, który nie mieści się w swych dawnych ramach i potrzebuje nowych organów dla swej spotęgowanej działalności. Po wojnie stworzono wprawdzie instytucję światową — Ligę Narodów (właściwie Ligę Rządów), lecz jest to organ polityczny i dyplomatyczny, który nie obejmuje wszystkich dziedzin, wymagających światowej organizacji i współpracy. Międzynarodowe Biuro Pracy (B. I. T.) spełnia bardzo doniosłą rolę w zakresie normowania warunków pracy, ale bardzo nieśmiało wkracza w dziedzinę planowego organizowania produkcji światowej, zwołując tylko sporadycznie konferencje ekonomiczne. To też chaos gospodarczy jest zatrważający. Marnują się płody naturalne, bogactwa mineralne, siły ludzkie, możliwości techniczne — masy są źle odżywiane i źle odziane, zimno jest niezwalczone, gdy tymczasem istnieje w jednych krajach nadmiar zboża, w innych nadmiar węgla lub kapitału, choć bowiem środki komunikacyjne zniosły już dawno zapory odległości — niema jeszcze organizacji, któraby produkty, kapitały, środki komunikacyjne, producentów i spożywców zespoliła w jeden sprawnie działający światowy organizm.

Epidemje są niezwalczone mimo istnienia Sekcji Higjeny przy Lidze Narodów, bo działalność jej nie jest dosyć silnie rozgałęziona.

W zakresie współpracy naukowej i spotęgowania sił intelektualnych wszystko jest do zrobienia. Szkoły, muzea, biblioteki, wydawnictwa całego świata współistnieją, nie wspierając się i nie uzupełniając dostatecznie, nie tworzą planowej całości, dokonywają tych samych prób, borykają się oddzielnie z temi samemi trudnościami, z trudem małemi środkami realizują to, co należałoby przedsięwziąć wspólnie na wielką skalę.

Cité Mondiale obejmowałaby pięć ośrodków koordynujących i kierujących najważniejszemi funkcjami współczesnego życia.

Istnieją już dwa ośrodki, a mianowicie: Liga Narodów (centrala polityczna) i Międzynarodowe Biuro Pracy (centrala społeczna), należałoby jeszcze założyć Międzynarodowy Bank (centr ekonomiczny), centralę higjeny oraz światowy ośrodek życia umysłowego. Temu ostatniemu problemowi poświęcił p. Otlet osobny

odczyt, w którym przedstawił, w jaki sposób projektowane „Mundaneum" realizowaćby mogło elementa, do takiej koordynacji sił umysłowych potrzebne. Wziął za podstawę pięć czynników, a mianowicie:

1) czynnik badań naukowych, mający się koncentrować w „Institut Mondial", ośrodku syntetycznych badań naukowych nad cywilizacją;

2) czynnik dokumentacji, który w projektowanem „Mundaneum" realizowany byłby przez: a) światową bibljotekę, stworzoną wysiłkiem wszystkich narodów, b) międzynarodowy instytut bibljograficzny, rozporządzający dziś już 13-miljonową kartoteką, oraz c) archiwum wszechświatowem z encyklopedją dokumentacyjną;

3) czynnik wizualizacji, koncentrujący się w muzeum cywilizacji powszechnej, — muzeum, którego nowa koncepcja polega na unaocznianiu idej i myśli, tkwiących poza wystawionemi przedmiotami;

4) czynnik współpracy i dyskusji, który znajdzie wyraz w „Mundaneum", jako siedzibie międzynarodowych stowarzyszeń kulturalnych i oświatowych, organizowaniu kongresów i t. d.;

5) czynnik dydaktyczny, obejmujący swą akcją całość szkolnictwa wszechświatowego.

Cité Mondiale będzie więc wielkiem obserwatorjum społecznem, zwierciadłem i obliczem świata — niejako mózgiem pracującym dla lepszego rozwoju jednostek i większej kultury społeczeństw.

Organizacja i działalność każdego z tych ośrodków jest szczegółowo przedstawiona w książce p. t. „Mundaneum". Taką nazwę daje p. Otlet zespołowi instytucyj, tworzących ośrodek umysłowego życia, oraz w ostatnio wydanej broszurze „Cité Mondiale" (skład: Palais Mondial, Bruxelles oraz Office de Publicité, Bruxelles).

P. Otlet pokazał również projekt architekta - urbanisty Le Corbusier, który ubrał w żelazobetonową szatę myśli konstruktora - socjologa.

Prelegent zakończył pytaniem, czy Polska powinna się interesować rozwojem ruchów międzynarodowych, a raczej mondializmem integralnym, radykalnym i przyśpieszonym.

Tak, gdyż po pierwszem okrzepnięciu i rzuceniu podstaw pod własne życie państwowe musi znaleźć i ustalić swoje miejsce w świecie.

W dzisiejszym chaosie i ścieraniu się interesów bez planu i kontroli miejsce to jest pełne niebezpieczeństw; tylko racjonalnie skonstruowane światowe organizacje dać jej mogą możliwość najwyższego rozwoju w warunkach zupełnego bezpieczeństwa [1]).

A. O.

---

[1] Warto zaznaczyć, że dyr. Otlet po zwiedzeniu Wystawy Poznańskiej, uznając jej wysoką wartość, wysunął myśl utworzenia z jej zbiorów „Poloneum" w Warszawie, jako jednego z narodowych uzupełnień światowej instytucji „Mundaneum". (Przyp. Red.).

INSTYTUT WYCHOWANIA MIĘDZYNARODOWEGO W NOWYM JORKU

Instytut powstał dnia 1 lutego 1919 r. w celu rozwijania międzynarodowego porozumiewania się oraz udzielania sobie wzajemnych informacyj w sprawach wychowania między Stanami Zjednoczonemi a innemi krajami. Instytucji nadaje kierunek zarząd, w skład którego weszli przedstawiciele uniwersytetów, związków nauczycielskich, sfer prawniczych, lekarskich i prasy.

Inicjator tej myśli Dr. Stephen Pierce Duggan został dyrektorem Instytutu i kierownikiem porozumienia z Europą. Daleki Wschód objął prof. Paul Monroe, który w 1923 r. odwiedził też Polskę. Oddziałem Ameryki łacińskiej kieruje Peter M. Goldsmith, oddziałem kolegjów żeńskich, związków szkolnych uczniowskich i nauczycielskich — Virginia Newcomb, a oddziałem stosunków międzynarodowych — Margaret C. Alexander. Sekretarjat wykonawczy sprawuje Mary L. Waite.

Zadania Instytutu zdążały w następujących kierunkach:

1. zbieranie informacyj,
2. wymiana profesorów,
3. odwiedziny profesorów z zagranicy,
4. przyjmowanie obcych studentów i wysyłanie własnych zagranicę,
5. utrzymywanie reprezentacyj i korespondentów zagranicą,
6. odwiedziny komisyj i delegacyj,
7. udzielanie gościny organizacjom wychowawczym,
8. wydawanie publikacyj,
9. utrzymywanie Klubu stosunków międzynarodowych.

W celu zbierania informacyj dyrektor Instytutu odbył w pierwszym roku podróż do Europy, nawiązując stosunki w Anglji, Francji, Belgji, Włoszech, Szwajcarji, Hiszpanji, Jugosławji oraz przez korespondencję w Skandynawji.

Na opłatę kosztów podróży profesorom, wysyłanym z Ameryki do innych krajów, Instytut uzyskał fundusz z zapomogi Carnegie'go w kwocie 12.500 dolarów. Profesorowie ci otrzymują nadto z góry półroczną pensję i urlop, by mogli prowadzić wykłady na uniwersytetach zagranicznych. Staraniem Instytutu dwu profesorów uniwersytetów angielskich, jeden francuski, jeden włoski i trzy angielskie nauczycielki odwiedziły Stany Zjednoczone, zaznajamiając się ze szkolnictwem Stanów.

Wymianę profesorów przeprowadzono z uniwersytetami w Helsingforsie, w Lima (Peru), Chile, Chinach (z żeńskiemi kolegjami i z Canton Christian College), Collège de France w Paryżu, w Grenoble, z Girton College w Cambridge i z Królewskim Instytutem w Londynie, z uniwersytetami w Padwie, Rzymie, Madrycie, Leydzie, Strasburgu, Chrystjanji,

Baroda i Patna w Indjach. Nadto Instytut ułatwił licznym delegatom rządów i fachowcom zwiedzanie szkół w Stanach Zjednoczonych.

Członek Zarządu Instytutu, prof. P. Monroe, na zaproszenie rządu chińskiego badał administrację państwową i prowincjonalne instytucje wyższego szkolnictwa w Chinach w ciągu sześciomiesięcznego pobytu. P. Virginia Newcomb przez rok zwiedzała licea francuskie i pomagała przy wyborze dziewcząt do wymiany z Francji i Hiszpanji dla studjów w Stanach Zjednoczonych, skąd naodwrót, udały się do owych krajów dziewczęta amerykańskie.

Prócz tego Instytut polecił wielu profesorów amerykańskich, udających się na studja do innych krajów.

Delegacje zawodowe z Francji, Hiszpanji, Rumunji, Czechosłowacji, Chile, Australji, Chin i Japonji odwiedziły Instytut, zasięgając potrzebnych informacyj. Z pośród najwybitniejszych delegatów byli: E. Barker (Oxford), Alfred Davies z Board of Education w Londynie, P. Gardner (Londyn), P. Collinet (Paryż), F. Berteaux (Rouen), M. Lazard (Rennes), Hebbelynck (Louvain), Andreades (Ateny), F. Hodacz (Praga), A. Malché (Genewa), J. Castillejos (Madryt), M. Ristić (Belgrad), Vasile Stoica (Rumunja), Nitobe (Tokio).

Niektóre instytucje europejskie ustanowiły swoje reprezentacje w Instytucie lub w Stanach Zjednoczonych, np. Office Nationale des Universités et Ecoles Françaises oraz hiszpańskie Ministerjum Oświaty. Pozatem zainicjowano wymianę bibljotekarzy (rek) dziecięcych bibljotek z Belgją.

Dyrektora Instytutu wybrano przewodniczącym Komitetu wychowania Towarzystwa włosko-amerykańskiego.

Przy Instytucie powstał z dawnych międzynarodowych klubów politycznych i pokojowych, istniejących przy uniwersytetach amerykańskich — Klub stosunków międzynarodowych. Zadaniem jego jest organizować — przy wydziałach prawnych uniwersytetów — bibljoteki, zaopatrując je w wydawnictwa, jako też dostarczając im wybitnych mówców amerykańskich i zagranicznych. Z czasopism wysyłano: „The Journal of International Relations" i „International Conciliation". Zwołano konferencję członków klubów do Waszyngtonu 28 grudnia 1920 r. w łączności z amerykańskiem Towarzystwem Historycznem i Towarzystwem Nauk Politycznych w celu bezstronnego studjum zagadnień międzynarodowych. Wymienione kluby istnieją przy przeszło stu uniwersytetach.

Z wydawnictw dziewięć biuletynów informuje o szkolnictwie wyższem w Europie (brak Polski), osobny omawia szkolnictwo wyższe we Francji, osobny w Anglji, osobny we Włoszech. Jeden poświęcono szkolnictwu w Chinach, kilka zawiera informacje dla obcych studentów w Stanach Zjednoczonych. Nadto wyszło kilkanaście „syllabusów" i kilkadziesiąt pism ulotnych. Poruszane są w nich sprawy dawnej i rewolucyjnej Rosji, kwestja

bałkańska, nowoczesnego Meksyku, Chin, państw bałtyckich, Japonji, granic uzbrojenia i sytuacji gospodarczej w Europie.

Wydano też bibljografję prac o Stanach Zjednoczonych — dla studentów cudzoziemskich, mających zamiar studjować w Ameryce, oraz osobny poradnik dla nich.

Instytut uzyskał liczne ułatwienia dla studentów obcych, chcących studjować w Stanach Zjednoczonych.

U nas dotychczas sprawa nawiązania bliższych stosunków z Instytutem stoi na martwym punkcie, pomimo że kilku członków tego Instytutu odwiedziło swego czasu Warszawę. Dla Polski, która ma największą emigrację w Stanach Zjednoczonych oraz tradycje udziału najwybitniejszych Polaków, jak Kościuszki, Niemcewicza i Pułaskiego, w walce o niepodległość Stanów — należałoby założyć filję Instytutu, podobnie jak to zrobili Włosi lub, w innej formie, Francuzi i Austrjacy w Wiedniu, by prócz stosunków zwyczajnych, przez poselstwa czy konsulaty, mieć bezpośrednie stosunki naukowe i towarzyskie z Instytutem, który dziś już stał się potężnym czynnikiem po złączeniu się z wielkiemi instytucjami, jak American Council of Education i American University Union [1]. Do założenia filji Instytutu zachęcał ostatnio w referacie wygłoszonym w Warszawie prof. Dengler z Wiednia, obecnie kierownik Instytutu austro-amerykańskiego [2].

Dr. Józef Lewicki.

SPRAWA EGZAMINÓW SZKOLNYCH NA KONGRESIE W HELSINGÖR

Jedną z najbardziej intensywnych prac, jakie podjął Wszechświatowy Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Helsingör, było rozpatrywanie aktualnej dziś sprawy egzaminów w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących. Jak poważnie traktowano tę kwestję, świadczy fakt, że do badań nad stanem egzaminów w szkolnictwie różnych krajów powołana została specjalna komisja z 30 przedstawicieli 22 narodowości złożona, która niezależnie od licznych zebrań publicznych, obradowała parę razy na tydzień konferencje w ścisłem gronie delegatów. Na czele komisji stał dr. Carson Ryan ze Stanów Zjednoczonych. Przedstawicielem Polski był p. Bolesław Kielski, naczelnik wydz. Min. W. R. i O. P. Z przedstawicieli innych krajów wymieńmy: d-ra Decroly'ego, prof. uniw. Katzaroffa

---

[1] Por. artykuł C. R. Mann'a w „Educational Record", Washington, 1928, str. 26—31, p. t.: „International Educational Relations".

[2] Informacje o działalności Instytutu daje stale miesięczne wydawnictwo: „News Bulletin of the Institute of International Education". 2 West 45th Street, New York, N. Y. Roczna prenumerata 25 centów ameryk.

(redaktora pisma „Svobodno Vaspitanie"), prof. Bertier'a (redaktora pisma „L'Education" i dyrektora „Ecole des Roches"), prof. A. Ferrière'a (redaktora „Pour l'Ere Nouvelle") i t. d. Nie mógł być obecnym na Kongresie największy znawca i niezwykle zasłużony badacz tej kwestji Sir M. Sadler, prof. Uniwersytetu Oxfordzkiego. Referat jego jednak, wygłoszony na tegorocznym zebraniu angielskiej sekcji „New Education Fellowship", a wydrukowany w styczniowym numerze „New Era", wywarł bardzo decydujący wpływ na obrady Kongresu i odbił się echem w ogłoszonej rezolucji. Z jego to inicjatywy rozpoczęto już w Anglji prace badawcze na tem polu.

Prace komisji koncentrowały się głównie koło sprawozdań (z dyskusją), informujących o systemie egzaminacyjnym w różnych krajach, przedstawianych przez poszczególnych delegatów, oraz koło sformułowania rezolucji na podstawie wysuniętych przez delegatów postulatów. Z powodu braku czasu tylko niektóre ze sprawozdań zostały odczytane i przedyskutowane na konferencji — resztę złożono komisji pisemnie.

Mrs Platt, Angielka, wizytatorka seminarjów nauczycielskich, przedstawiła wyniki zorganizowanej przez siebie ankiety, biorąc głównie pod uwagę tylko dwa egzaminy: 1) wstępny i 2) konkursowy egzamin do szkoły średniej, t. zw. „scholarship examination". Do tego ostatniego staje co roku prawie 500.000 dzieci ze szkół powszechnych. Pomyślny wynik jego daje niezamożnym możność bezpłatnego dalszego kształcenia się, tworząc przytem podstawę selekcji uczniów. Przeciw niemu głównie podnoszą się głosy zewsząd. Poza wspólnemi wszystkim egzaminom wadami ma ten egzamin jeszcze tę niepedagogiczną stronę, że — jak twierdzą — usuwa z przed oczu dzieci jakikolwiek inny niematerjalny cel — pozostawiając nieograniczone pole do rywalizacji i do wysiłków dla uzyskania materjalnych rezultatów pracy w postaci stypendjum. Sir M. Sadler w swoim artykule nie robi jednak wielkich nadziei obalenia tego systemu stypendjów, który w tak krańcowej formie występuje szczególnie w Anglji; twierdzi, że system ten jest tak głęboko zrośnięty z naturą szkolnictwa angielskiego, iż, rzec można, stanowi jego niewzruszoną podstawę; większość kolegjów i szkół średnich angielskich wymaga bowiem opłat, przechodzących środki średnio zamożnej warstwy angielskiego społeczeństwa, która bez uzyskania stypendjum nie mogłaby z tych szkół korzystać. Zmiany w tej dziedzinie byłyby obecnie rewolucją, godzącą w autonomję dużej liczby najstarszych i najsławniejszych uniwersytetów, kolegjów i szkół średnich angielskich.

Kwestję egzaminów w szkolnictwie francuskiem przedstawiła M-elle Flayol, honorowa dyrektorka seminarjum państwowego w Paryżu, a zarazem przewodnicząca Francuskiej Sekcji Nowego Wychowania. We Francji ilość egzaminów jest bardzo znaczna. Podobno dla uzyskania „brevet supérieur" trzeba w przeciągu lat trzech zdać 27 egzaminów, a wobec takiego rozczłonkowania materjału żaden z egzaminatorów nie może mieć pojęcia

o całości przygotowania ucznia, co jest przecież podstawą nowoczesnej metody

Prof Bertier, dyrektor Ecole des Roches w Normandji, w referacie p. t. „Nowa szkoła i jej stosunek do urzędowych programów i egzaminów", podał następujące egzamina jako oficjalnie istniejące obecnie we Francji:

1. „Certificat d'études primaires" dla dzieci w wieku 11 — 12 lat po ukończeniu szkoły elementarnej niższego stopnia.

2. „Certificat d'études primaires supérieures" w 15 roku życia po ukończeniu szkoły elementarnej wyższego stopnia.

3. „Brevet élémentaire" w 16 — 17 roku życia.

4. „Brevet supérieur" w 18 — 19 r. życia po ukończeniu kursu przygotowawczego seminarjum.

Przy przejściu ze szkolnictwa średniego do wyższego:

5. „Baccalauréat", część 1-a. Po ukończeniu I klasy Liceum lub Collège w 16 — 17 r. życia.

Część 2-a w 18 r. życia po ukończeniu oddziału matematycznego lub filozoficznego.

Z przedstawionego dalej sprawozdania o szkolnictwie szwedzkiem wynika, że istnieje tam: 1) egzamin wstępny do szkoły średniej (dla uczniów szkół elementarnych obejmujący tylko 2 przedmioty — wszyscy inni zdają z 6 przedmiotów), 2) egzamin końcowy, którego są dwa rodzaje: a) egzamin pośredni, dający prawo wstępu do urzędów, handlu lub innego zawodu i b) egzamin maturalny, otwierający wrota uniwersyteckie. Tematy do egzaminów pisemnych rozsyła szkołom Ministerstwo. Ono też kontroluje ustne egzamina. W szkołach średnich dla dziewcząt egzaminów niema. Przy opuszczaniu szkoły otrzymuje się świadectwo końcowe.

Danja ma trzy egzamina. Ustrój szkolnictwa duńskiego przedstawia schemat na str. 590.

W jedenastym roku życia zdaje uczeń pierwszy egzamin z IV kl. ludowej do I klasy t. zw. „pośredniej" szkoły (Mellemskole), tu bowiem następuje bifurkacja: z jednej strony V, VI, VII klasa ludowa z obowiązkową szkołą dokształcającą — z drugiej strony cztery klasy szkoły „pośredniej", prowadzącej do nowego rozgałęzienia, poprzedzonego drugim egzaminem: do jednorocznej szkoły realnej (z egzaminem końcowym), dającej prawo wstępu do urzędów, handlu i t. d., lub do jednej z gałęzi trzyletniego gimnazjum (sekcja matematyczno - przyrodnicza, neohumanistyczna i klasyczna) z egzaminem końcowym, uprawniającym do wstępu na uniwersytet. Jest tu zatem unifikacja systemu obok rozmaitości typów.

Austrja ma obecnie system zbliżony do polskiego, oparty na zasadzie wyboru przedmiotów.

Na Łotwie egzaminy uczniów publicznych zniesione. Eksternistów, pragnących zdawać do klas wyższych, bada specjalna komisja. Są to próby młodego państwa, na którem nie ciąży tradycja.

USTRÓJ SZKOLNICTWA DUŃSKIEGO

Natomiast w Rumunji doświadczenie z usunięciem systemu egzaminacyjnego wykazało, że wobec nadmiernego napływu uczni do gimnazjów, selekcja jest konieczna, i dlatego powrócono do dawnego systemu. W 1925 r. odbyła się pierwsza matura.

Delegat polski w sprawozdaniu swem przedstawił nasz system egzaminacyjny ze specjalnem uwzględnieniem matury. Uwaga prelegenta, że w sprawie zniesienia egzaminów nie można przykładać do wszystkich państw jednej miary postępowania, zyskała uznanie i wcielona została następnie do rezolucji.

Bardzo krańcowo stawiał kwestję W. Leibersberger z Heilbronn, przedstawiciel Niemiec, występując za obaleniem systemu egzaminacyjnego wogóle, a w szczególności matury. Dobry nauczyciel — motywował mówca — tak dokładnie powinien znać ucznia, że półgodzinne badanie przy egzaminie opinji jego zmienić nie powinno.

Komisja zakończyła swą pracę przeświadczeniem, że na gruncie międzynarodowym bez uwzględnienia warunków lokalnych każdego kraju tego węzła gordyjskiego, jakim jest dziś kwestja egzaminów, rozciąć się nie da. Najlepszym dowodem tych trudności były minimalne rezultaty pozytywne dwutygodniowych obrad, które właściwie żadnego nie uczyniły kroku naprzód. Z ogólnym sprzeciwem, brzmiącym poprzez wszystkie obrady komisji, spotykało się przedewszystkiem egzaminowanie przez jakiekolwiek komisje z poza grona nauczycielskiego danej szkoły, tak nazwane przez Anglików „external examinations". Egzaminujący, nie znając ucznia, nie znając nastroju szkoły, ani też innych szczegółów ze szkołą związanych, nie może brać pod uwagę rozmaitych warunków psychicznych, których uwzględnienie jest tak nieodzowne przy nowoczesnej metodzie wychowawczej i egzaminacyjnej.

Rezolucja, którą poniżej w tłumaczeniu polskiem podajemy, zawiera też wezwanie do przeprowadzenia sumiennych badań nad kwestją egzaminów w poszczególnych państwach w celu umożliwienia pracy o międzynarodowym zakroju. Każdy naród powinien zorganizować w swym kraju komisję do badań nad kwestją systemu egzaminacyjnego i gotowy materjał przedstawić urzędującemu stale w Londynie (11, Tavistock Square, London, W. C. 1.) międzynarodowemu komitetowi, który ma nadzieję na następnym wszechświatowym kongresie — za lat 3 — intensywniejszą i o bogatszych rezultatach podjąć dyskusję.

Zanim przejdziemy do rezolucji, podajemy poniżej treść ankiety zorganizowanej przez Mrs Platt, która obejmowała następujące dezyderaty i pytania:

I. Ogólne:

1. Przykłady pytań stawianych przy egzaminach, które mogą tylko szkodzić kulturze umysłowej.

2. Przykłady porównawcze powodzenia lub niepowodzenia przy egzaminie i powodzenia lub niepowodzenia w życiu.

3. Przykłady przeciążenia z powodu przygotowywania się do egzaminu.

4. Przykłady wypadków osiągnięcia kompletnego rozwoju kultury umysłowej bez poddawania się egaminom.

II. Egzaminy w szkołach elementarnych:

1. Czy jest prawdą, że „podciąganie" młodzieży szkolnej do egzaminów konkursowych zaczyna się często już w 8 r. życia? Na czem ono polega?

2. Czy byłoby pożądane znieść wolne miejsca i egzaminy konkursowe w szkołach powszechnych do pewnego wieku — do jakiego? Jeśli tak — podać argumenty.

3. Czy w związku z temi egzaminami zadaje się młodzieży dodatkową pracę do domu? Jeśli tak, jak to można umotywować?

4. Jeśli się nie jest za zniesieniem egzaminów, to jakie reformy się proponuje?

III. Szkoły średnie:

1. Wpływ programu egzaminów na naukę w szkole średniej.

2. Procent młodzieży, która musi brać korepetycje, ażeby móc przejść klasę.

3. Czy przygotowywanie się do egzaminów w swych skutkach nie działa zacieśniająco na umysł młodociany?

4. Czy uczniowie i uczenice szkół średnich nie są z powodu nauki do egzaminu pozbawieni możności rozwijania się pod względem uczuciowym i duchowym?

5. Czy i w jakim stopniu ze względu na egzamin nadużywają uczniowie zaufania swych nauczycieli przy wykonywaniu prac domowych?

IV. Nauczanie wyższe:

Czy program egzaminu, dającego prawo wstępu do studjów wyższych uwzględnia też ogólną kulturę ucznia?

Jakie reformy byłyby możliwe?

Uchwalona rezolucja, o której była powyżej mowa, brzmi jak następuje:

Na kongresie wszechświatowym poświęconym sprawom Nowego Wychowania, odbytym w sierpniu 1929 r. w Helsingör w Danji, 22 rozmaitych narodowości przedstawiło swe sprawozdania komisji dla badań nad systemem egzaminacyjnym.

Niektóre z tych sprawozdań były rezultatem intensywnych studjów, prowadzonych przez czas dłuższy, inne miały charakter badań mniej formalnych, jeszcze inne były stwierdzeniem stanu rzeczy, opartem na doświadczeniu i obserwacji. Delegaci, zarówno na zebraniach komisji, jak i na publicznych konferencjach, odbytych w związku z kongresem, wyrażali jednomyślnie niezadowolenie z systemu egzaminacyjnego panującego w ich krajach. Znaczna większość krytykowała ostro istniejące warunki, wielu

przedstawicieli uznało, że wszelki postęp będzie bardzo trudny, jeśli nie niemożliwy, dopóki istniejące systemy egzaminacyjne nie zostaną zniesione lub zreformowane. Przyznawano, że warunki różnią się bardzo w rozmaitych krajach i że jeden schemat nie może być zastosowany do wszystkich krajów, jednakże komisja wogóle uważa za możliwe przyjęcie następujących zasad:

I. Stan obecny. Istniejący system egzaminacyjny poważnie sprzeciwia się postępowi pedagogicznemu w wielu krajach.

II. Potrzeba badań. Konieczne jest staranne naukowe zbadanie systemu egzaminacyjnego. Poleca się szczególnej uwadze początki zrobione w Anglji przez New Education Fellowship we współpracy z organizacjami nauczycielskiemi i zachęca się wszystkie kraje do zbierania wyników podobnych badań i ich ogłaszania. Myśl podana przez Sir Michael Sadlera, aby w Anglji rząd lub jedno ze stowarzyszeń wyznaczyło specjalnego delegata na przeciąg kilku lat do badania prac nad systemem egzaminacyjnym, byłaby może w zasadzie słuszna dla wielu, jeśli nie dla wszystkich krajów reprezentowanych na tym kongresie.

III. Nauczyciele i egzaminy. Osobiste oddziaływanie pedagogiczne nauczyciela powinno być starannie brane pod uwagę przy wszelkiej reformie systemu egzaminacyjnego, szczególnie gdy chodzi o wpływ na młodsze dzieci. Przełożeni nowoczesnych szkół stwierdzają, że postęp w wychowaniu zależy w dużej mierze od wzrostu liczby i wpływu kompetentnych, pomysłowych, gorliwych nauczycieli, którzyby rozumieli potrzeby i zdolności dzieci. Doświadczenie wykazuje, że rygorystyczny i mechanistyczny sposób egzaminowania i dozorowania przez komisje z poza szkoły (external examining and supervision) jest sprzeczny z zasadami dobrego nauczania. Nauczyciel, jako osoba odpowiedzialna, będąca w najściślejszym kontakcie z dziećmi i z młodzieżą, powinien brać czynny udział w przeprowadzaniu egzaminów i reformie ich systemu, w porozumieniu z innemi ciałami żywo się tą kwestją zajmującemi.

IV. Zakres, jaki winny objąć badania. W związku z omawianemi tu zadaniami powinno się wziąć pod uwagę: 1) nowoczesną filozofję i metody wychowawcze, 2) rozszerzanie się ram nauczania w szkołach publicznych w rozmaitych krajach, 3) zmiany dokonywające się w programach, 4) najnowsze wyniki badań w zakresie nowoczesnej psychologji, a zwłaszcza wykazanie przez nią emocjonalnych wpływów w obecnym systemie egzaminacyjnym, 5) praktyczne doświadczenia szkół doświadczalnych w rozmaitych krajach, 6) naukowe badania zmierzające do uzyskania nowych sposobów egzaminowania, — właściwe i niewłaściwe zastosowania „testów inteligencji", testów do badania wyników nauki w zakresie sprawności i wiedzy, wreszcie sposoby mierzenia uzdolnień innych niż umysłowe.

V. Egzamin jako czynnik selekcyjny w okresie opuszczania szkoły. W różnych krajach coraz silniej zaznaczają

się tendencje do dbania o wychowanie dzieci do lat 18-stu całego narodu raczej, niż jego cząstki wybranej. Z tego powodu egzamin nie może być czynnikiem decydującym w sprawie dalszego kształcenia dzieci i młodzieży po pierwszych 5-ciu czy 6-ciu latach nauki, ani w żadnym innym okresie młodzieńczym. Zamiast tego winna być dana wszystkim dzieciom możność normalnego posuwania się naprzód do szkół średnich, a czynnikiem określającym rodzaj wykształcenia mają być zdolności oraz potrzeby jednostki i państwa. Byłoby wskazane, żeby uniwersytet lub inne tego rodzaju zakłady naukowe nie narzucały egzaminów uczniom do nich wstępującym.

VI. Przyjmowanie na studja uniwersyteckie. Co do egzaminów wstępnych na uniwersytety i wyższe instytuty techniczne byłoby niezaprzeczenie rzeczą konieczną wskazać bardziej odpowiednie od dotychczasowych metody selekcji. Uniwersytety i inne władze powinnyby zwrócić baczną uwagę na szereg nowych dowodów, wykazujących niemożebność stwierdzenia umysłowej dojrzałości przez sam tradycyjny egzamin, oraz na potrzebę wzięcia pod uwagę innych miar uzdatnienia kandydata do korzystania ze studjów uniwersyteckich, a więc miar takich, jak sąd nauczycieli i ocena pracy szkolnej. Doświadczenia, jakie poczyniono z praktycznie nieograniczonem przyjmowaniem na studja uniwersyteckie, powinny być również zbadane ze względu na światło, jakie mogą rzucić na całe zagadnienie.

VI. Nowe szkoły i egzaminy. Zwolennicy Nowego Wychowania specjalnie są zainteresowani problemem egzaminacyjnym nie dlatego, żeby koniecznie kwestjonowali celowość egzaminów, ale dlatego, że stwierdzają, iż ustalony system egzaminacyjny, oparty, co jest przeważnie nieuniknione, na sztywnym dawniejszym programie i metodzie, zniechęca do wysiłków w kierunku nowego programu, oraz twórczego, duchowego, aktywnego, odpowiedzialnego ustosunkowania się do nauczania, które to ustosunkowanie się jest specjalną zdobyczą Nowego Wychowania, a najpilniejszym postulatem pedagogji dzisiejszej. *Dr. A. E. Kownacka.*

KONGRES MIĘDZYNARODOWY WYCHOWANIA DOMOWEGO W LEODJUM

W sierpniu 1930 r. ma się odbyć w Leodjum (Liège — Belgja) kongres, poświęcony sprawom wychowania domowego (éducation familiale). Jest to wznowienie zjazdów, odbywanych przed wojną trzykrotnie (Leodjum 1905, Medjolan 1906, Bruksela 1910), w 25-tą rocznicę powstania Komisji Międzynarodowej, zajmującej się tem zagadnieniem. Prace zjazdowe mają być podzielone między pięć następujących sekcyj: 1) badania naukowe nad dzieckiem; 2) wychowanie domowe — zagadnienia ogólne; 3) wychowanie domowe dziecka w wieku przedszkolnym; 4) wychowanie domowe w okre-

sie szkolnym i poszkolnym; 5) popularyzacja wychowania rodzinnego przez dzieła naukowe o dziecku, dzieła socjologiczne i muzea. Równocześnie będą otwarte odpowiednie wystawy w Antwerpji i Leodjum.

Zapisy osób, chcących uczestniczyć w kongresie, i składki w wysokości 70 fr. belg. przyjmuje skarbnik generalny komitetu organizacyjnego, p. Pien, 44 rue Rubens, Bruxelles (Belgique).

MIĘDZYNARODOWY KONGRES SOCJOLOGICZNY

Rząd Polski otrzymał zaproszenie do wysłania delegatów na IV MiędzynarodowyKongres Socjologiczny, który odbędzie się w dniach od 17 do 24 lutego 1930 r. w Hawanie.

Obrady Kongresu obejmować będą w jedenastu sekcjach zagadnienia następujące: 1) treści ogólnej — stosunek socjologji do innych nauk, 2) z socjologji politycznej, m. in. kryzys demokracji i środki naprawy, 3) z socjologji ekonomicznej — międzynarodowa współpraca ekonomiczna i stosunek Ameryki do państw innych kontynentów, 4) z socjologji prawa: unifikacja prawa cywilnego na podstawie socjologicznej i porównawczej, 5) socjologja przestępstw kryminalnych, 6) socjologja pracy. 7) biosocjologja, 8) z ginekosocjologji — praca zawodowa kobiety i konflikt stosunków rodzinnych i społecznych, 9) z socjologji wychowania — przeciążenie szkolne i środki naprawy, 10) socjologja wsi, 11) dzisiejsza sytuacja społeczna. Zgłoszenia na kongres przyjmuje Prof. Francesco Cosentini, Director General of the International Institute of Sociology and Political and Social Reforms — Prado 64, Havana.

CZESKOSŁOWACKA USTAWA O SZKOŁACH SPECJALNYCH

Sejm czeskosłowacki przyjął dnia 24 maja 1929 r. ustawę o szkołach specjalnych, która została ogłoszona dnia 27 czerwca 1929 r.

Do tego czasu klasy albo szkoły specjalne były zakładane w Czechosłowacji dowolnie przez większe gminy. Istniało 159 takich szkół w 87 miastach, jakkolwiek potrzebaby było około 850 klas dla 17.000 anormalnych dzieci.

Nowa ustawa wprowadza obowiązek uczęszczania do szkół specjalnych dla wszystkich dzieci, które nie mogą odnieść korzyści z nauki w normalnych szkołach powszechnych. Szkoły specjalne mają być utrzymywane przez te same czynniki, które dotąd utrzymywały normalne szkoły powszechne (nauczycieli opłaca kraj i państwo).

Według ustawy mają być szkoły specjalne w zasadzie samodzielnemi szkołami z własnem kierownictwem, a w miarę możności i z własnemi budynkami, wyposażonemi w warsztaty do nauki pracy ręcznej, ogrody szkolne i place do zabaw. Gdzie warunki miejscowe nie pozwalają na urządzenie

samodzielnej szkoły specjalnej, tam można będzie łączyć klasy specjalne ze szkołą powszechną, jako specjalny oddział tej szkoły.

Maksymalną liczbą uczniów w klasie specjalnej ma być 20. Szkoła specjalna, która po 3 latach szkolnych istnienia będzie miała więcej niż 8 klas, ma być dzielona na dwie szkoły samodzielne.

Uczęszczać do szkoły specjalnej obowiązane są wszystkie dzieci w wieku szkolnym (od 6 do 14 roku) zamieszkałe w obrębie danej gminy szkolnej, których umysłowa anormalność została urzędowo stwierdzona. Rodzice albo konferencja nauczycielska szkoły powszechnej mogą prosić, aby dziecko zostało zaliczone do szkoły specjalnej. Urzędowe zbadanie sprawy i decyzja należy w takich razach do fachowej komisji, w której zasiada poza przewodniczącym lekarz (szkolny) okręgowy, nauczyciel szkoły specjalnej, nauczyciel miejscowej publicznej szkoły powszechnej oraz przedstawiciel okręgowej opieki nad młodzieżą. Uczestnictwo w tej komisji jest funkcją honorową, nie dającą prawa do specjalnego wynagrodzenia, zwrotu kosztów podróży, diet i t. p. Prawnym opiekunom dziecka daje się zawsze możność przedstawienia komisji swego stanowiska i bronienia interesów dziecka.

Nauczycielem i kierownikiem szkoły specjalnej może być mianowany tylko nauczyciel posiadający świadectwo uzdolnienia do nauczania w szkołach powszechnych albo wydziałowych, który się podda egzaminowi fachowemu dla szkół specjalnych. Dla przygotowania nauczycielstwa szkół specjalnych będą urządzane perjodyczne kursy kosztem państwa. Przy obsadzaniu posad nauczycielskich w szkołach specjalnych nie będą stosowane zasady ogólnie przyjęte w szkolnictwie powszechnem (starszeństwo i t. d.).

Nauczyciele szkół specjalnych są zrównani pod względem płacy z nauczycielami publicznych szkół powszechnych, ale nadto przysługuje im dodatek służbowy w wysokości 1.500 k. cz., a po 10 latach służby w szkole specjalnej 2.100 k. cz. rocznie: ten dodatek wlicza się stałym nauczycielom do wymiaru pensji. Norma godzin nauczania, obowiązkowa dla nauczyciela wynosi 25 g. tygodniowo.

Publiczna szkoła specjalna może być utworzona na życzenie gminy szkolnej. W gminach szkolnych, w których na podstawie trzyletniego doświadczenia okaże się ponad 30 dzieci, obowiązanych do uczęszczania do szkoły specjalnej, może ministerstwo oświaty zarządzić utworzenie szkoły specjalnej.

W gminach szkolnych różnojęzycznych, gdzie państwo utrzymuje szkoły powszechne dla mniejszości narodowych, tworzy się szkoły specjalne kosztem państwa.

Publiczna szkoła specjalna będzie zwinięta, o ile w ciągu 3 lat szkolnych nie będzie w niej przynajmniej 12 uczniów.

Publiczna szkoła specjalna może być utworzona (dla dzieci wiejskich) także na życzenie okręgu, albo okręgów, lub kraju, o ile te czynniki wezmą

na siebie koszta urządzenia i utrzymania szkoły specjalnej. Taka szkoła nazywa się okręgową albo krajową szkołą specjalną.

Prywatne szkoły specjalne mogą być tworzone, o ile całe urządzenie ich i organizacja będą odpowiadały wymaganiom, stawianym publicznym szkołom specjalnym, oraz o ile szkoły te będą posiadały odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli. Gdzie istnieje dobra szkoła prywatna, tam gmina szkolna może być zwolniona od obowiązku zakładania publicznej szkoły specjalnej.

Dr. Karol Veleminsky.

STATYSTYKA SZKOLNICTWA W RZECZYPOSPOLITEJ CZESKOSŁOWACKIEJ ZA ROK SZKOLNY 1927/28

RODZAJ SZKOŁY	Liczba szkół	Liczba uczniów	z tego dziewcząt
1. Szkoły akademickie			
a) Uniwersytety	4	16.663	2.870
b) Niezależne fakultety	2	305	9
c) Politechniki	4	10.734	270
d) Inne szkoły wyższe	3	1.035	11
e) Akademja Sztuk P.	1	162	23
Obce szkoły akademickie	3	743	109
2. Specjalne szkoły wyższe i inne zakłady	8	615	409
3. Szkoły teologiczne	23	1.031	—
4. Szkoły wyższe muzyczne	4	1.153	529
5. Szkoły średnie (i sem. nauczycielskie)	348	94.860	25.446
Obce szkoły średnie	5	681	286
Inne zakłady	2	355	298
6. Szkoły rolnicze zawodowe	261	9.459	1.800
7. Szkoły rolnicze uzupełniające	772	36.218	20.297
8. Szkoły handlowe	104	27.005	9.541
9. Szkoły handlowe uzupełniające	72	5.416	1.636
10. Szkoły przemysłowe i zawodowe	277	54.564	28.450
11. Szkoły rzemieślnicze uzupełniające	2.006	159.919	25.811
12. Zakłady kształcenia nauczycielek gospodarstwa domowego	11	443	433
13. Seminarja dla ochroniarek	8	288	288
14. Szkoły akuszeryjne	6	257	257
15. Szkoły dla pielęgniarek dzieci	5	146	146
16. Szkoły początkowe:			
a) Szkoły wydziałowe	1.781	277.541	128.681
b) Szkoły powszechne	14.333	1.451.636	730.344
c) Przedszkola, ochrony i żłobki	1.718	100.034	51.756
d) Szkoły specjalne i różne zakłady dla dzieci upośledzonych	74	4.368	1.781
Ogółem w r. 1927/28	21.835	2.255.621	1.031.484
Ogółem w r. 1926/27	21.367	2.245.867	1.028.229
Ogółem w r. 1925/26	20.980	2.256.588	1.033.035
Ogółem w r. 1924/25	20.740	2.315.752	1.065.742
Ogółem w r. 1921/22	19.239	2.602.722	1.213.334

Z tych 21.835 szkół 14.702 posługiwało się czeskosłowackim językiem nauczania, 5.191 szkół — językiem niemieckim, 881 — węgierskim, 715 — ruskim, 152 — polskim, 2 — rumuńskim, 5 — żydowskim i 187 innym, albo więcej jak jednym, językiem (dwoma albo więcej).

Wśród 2.255.621 uczniów wszystkich szkół razem było 1.506.904 Czechosłowaków, 496.386 Niemców, 119.049 Węgrów, 78.880 Rusinów, 16.893 Polaków, 33.449 Żydów i 4.060 przynależnych do innych narodowości.

Em. Lippert.

PRASKIE UZUPEŁNIAJĄCE SZKOŁY RZEMIEŚLNICZE

Praskie uzupełniające szkoły rzemieślnicze ukończyły 56-ty rok szkolny w poszczególnych szkołach. Świeżo ogłoszone doroczne sprawozdanie (Vyroční zpráva) daje zajmujący obraz stanu tego działu szkolnictwa.

Jak rozległy jest już dziś ten dział szkolnictwa, o tem podaje sprawozdanie zajmującą statystykę, według której jest w Pradze w dzielnicach I—VI 25 uzupełniających szkół rzemieślniczych dla uczniów i 6 szkół dla uczenic; szkoły te w znacznej części są wyposażone w warsztaty do ćwiczeń. Jak licznie uczęszcza do tych szkół młodzież rzemieślnicza, wykażemy na przykładach: Do szkoły kelnerskiej było zapisanych 1.365 uczniów, do typograficznej 594 uczniów, do fryzjerskiej 564 uczniów, do elektrotechnicznej 909 uczniów, do blacharskiej 503 uczniów, do piekarskiej 376 uczniów i t. d. Ze szkół dla dziewcząt najliczniej jest uczęszczana szkoła dla modystek, do której zapisane było w ostatnim roku 400 uczenic; do czterech krawieckich szkół dla dziewcząt zapisanych było 936 uczenic i t. d.

Można powiedzieć, że mało który okrąg szkolny ma tak licznie uczęszczane szkoły. Ogółem było we wspomnianych 6 dzielnicach Pragi 7.659 uczniów i 1.613 uczenic, którzy uczęszczali w ostatnim roku do uzupełniających szkół rzemieślniczych. Z liczby tej otrzymało w tym roku szkolnym świadectwa 288 uczniów i 35 uczenic. Jest objawem pocieszającym, że przygotowanie nowowstępujących uczniów z roku na rok się podnosi. I tak w roku ostatnim wstąpiło do szkół uzupełniających 333 uczniów i 40 uczenic ze szkół średnich, z IV kl. szkół wydziałowych 648 chłopców i 60 dziewcząt. Reszta uczniów przybyła ze szkół powszechnych i wydziałowych. Widoczne jest z tego, że nareszcie rodzice zaczynają skierowywać swe dzieci w znacznie większym stopniu na naukę rzemiosł, aniżeli na studja, których ukończenie daje przyszłość często niepewną.

Przy końcu roku szkolnego było 79 I-szych roczników, 82 II-gich roczników, 68 III-cich roczników i 7 IV-tych roczników. Zachowanie się i postępy uczniów przedstawiały się bardzo dodatnio, bo tylko 6 uczniów dostało stopień najniższy z zachowania a 790 uczniów — z postępów. Natomiast przy końcu roku szkolnego 1.170 uczniów i uczenic otrzymało pochwały a 767 nagrody za wybitne zachowanie się i postępy. Nagrody wszyst-

kie były ładne a wiele z nich miało większą wartość. Były to cenne książki, obrazy, książeczki oszczędności z wkładami do 50 k. cz.

Dowiadujemy się ze sprawozdania, że Rada miejska m. Pragi uchwaliła zakupić plac pod budowę pierwszego gmachu specjalnie przeznaczonego dla szkół uzupełniających i bezzwłocznie przystąpić do jego budowy. Budowa dalszych gmachów jest projektowana.

Godną uznania cechą praskiego uzupełniającego szkolnictwa rzemieślniczego jest opieka lekarska w tych szkołach. Spełniają ją 4 lekarze i 2 lekarki, którzy czuwają nad zdrowiem młodzieży i dają jej przy pomocy obrazów świetlnych wiadomości z higjeny. Inną właściwością tych szkół są zebrania młodzieży, na których przedewszystkiem panuje wychowanie fizyczne. Młodzież rzemieślnicza skierowywana jest na nich do samowychowania się, wyrabiania w sobie siły woli, szacunku dla siebie i dla innych, zachęcana, by nie uważała za zadanie człowieka zdobywania jak najwięcej przyjemności i dogodności życiowych, ale stawiała sobie za cel hartowanie charakteru i czynienie w życiu tylko dobrego.

Sprawozdanie obejmuje też kilka życiorysów i wspomnień o zasługach osób zmarłych w ostatnim roku szkolnym, które były gorącymi przyjaciółmi szkół rzemieślniczych.

Emanuel Lippert.

KOMUNIKAT

W styczniu 1930 r. wyjdzie w podwójnej objętości numer czasopisma pedagogicznego angielskiego p. t.

„The New Era"

poświęcony całkowicie szkolnictwu polskiemu.

Na treść numeru złoży się szereg artykułów, ujętych w następujące grupy: Wrażenia obcych pedagogów (zaproszonych przez Ministerstwo W. R. i O. P.) ze zwiedzania szkół w Polsce; Szkolnictwo w Polsce, jego zagadnienia i postęp; Stosowanie metod psychologicznych w naszych szkołach; Wychowanie moralne (organizacja wychowania, współdziałanie szkoły z domem, samorząd uczniowski, wycieczki szkolne); Wychowanie estetyczne (rysunki oraz roboty ręczne, śpiew, muzyka, teatr szkolny); Wychowanie fizyczne i higjena szkolna; Harcerstwo; Typy szkół i monografje niektórych szkół; Szkoły doświadczalne; Udział polskich pedagogów w tworzeniu atlasu cywilizacji powszechnej; Sprawozdania polskiej sekcji Międzynarodowej Ligi N. W.

Artykuły te, napisane przez pedagogów obcych i polskich, przygotowane zostały do druku przez redakcję czasopisma „The New Era" przy współudziale Komitetu redakcyjnego, powołanego w Wydziale Sprawozdawczym Ministerstwa W. R. i O. P. Zeszyt ten będzie ozdobiony ilustracjami, przedstawiającemi budynki szkolne, życie szkolne i niektóre rysunki uczniów.

Prenumeratorowie „Oświaty i Wychowania" mogą nabywać numer ten w cenie 1 sz. (2 zł. 45 gr.), zgłaszając się listownie do redakcji „Oświaty i Wychowania".

TREŚĆ ROCZNIKA I.

Z DZIAŁALNOŚCI MINISTERSTWA W. R. i O. P.

ARTYKUŁY PEDAGOGICZNE.

Z PIŚMIENNICTWA.

KRONIKA.

a) Kongresy, zjazdy, konferencje, posiedzenia.

b) Instytucje, towarzystwa, ich organizacja i działalność.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

(L'INSTRUCTION ET L'EDUCATION)

Zeszyt 5. Fasc. 5.

TREŚĆ: / SOMMAIRE: